

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Luísa de Castro Fajardo

“NA LIBRAS É DIFERENTE”:
Práticas de letramento em uma turma de estudantes surdos de um curso de Letras-
Libras

Belo Horizonte

2024

Luísa de Castro Fajardo

“NA LIBRAS É DIFERENTE”:

**Práticas de letramento em uma turma de estudantes surdos de um curso de Letras-
Libras**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Giselli Mara da Silva

Linha de pesquisa: Políticas Linguísticas, Plurilinguismo e Educação Bilíngue (3E)

Belo Horizonte

2024

F175n

Fajardo, Luísa de Castro.

"Na Libras é diferente" [manuscrito] : práticas de letramento em uma turma de estudantes surdos de um curso de Letras-Libras / Luísa de Castro Fajardo. – 2024.

1 recurso online (201 f.) : pdf.

Orientadora: Giselli Mara da Silva.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Políticas Linguísticas, Plurilinguismo e Educação Bilíngue.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 179-183.

Anexos: f. 184-201.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua brasileira de sinais – Estudo e ensino – Teses. 3. Aquisição de segunda linguagem – Teses. 4. Surdos – Educação – Teses. 5. Leitura – Teses. 6. Letramento – Teses. I. Silva, Giselli Mara da. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 371.912



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FOLHA DE APROVAÇÃO

"Na Libras é diferente": práticas de letramento em uma turma de estudantes surdos de um curso de Letras-Libras

LUISA DE CASTRO FAJARDO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Plurilinguismo, Políticas Linguísticas e Educação Bilíngue.

Aprovada em 24 de setembro de 2024, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Giselli Mara da Silva - Orientador

UFMG

Prof(a). Sueli de Fátima Fernandes

UFPR

Prof(a). Leandro Rodrigues Alves Diniz

UFMG

Belo Horizonte, 24 de setembro de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Giselli Mara da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 29/10/2024, às 17:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leandro Rodrigues Alves Diniz, Professor do Magistério Superior**, em 30/10/2024, às 08:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sueli de Fatima Fernandes, Usuária Externa**, em 30/10/2024, às 21:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3677069** e o código CRC **0759E83B**.

Referência: Processo nº 23072.250928/2024-71

SEI nº 3677069

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento não poderia ser a outra pessoa que não minha orientadora Giselli Silva. Sou muito grata por você ter sido minha mentora nessa caminhada. O percurso foi árduo, e sei que teria sido ainda mais se eu não pudesse contar com sua compreensão, leveza e confiança. Se chegamos até aqui, foi, em grande medida, porque você me acolheu quando eu precisava ser acolhida, incentivou-me quando eu precisava de incentivos e me redirecionou em todos os momentos em que precisei recalcular as rotas. Um parágrafo numa seção de agradecimentos não será capaz de expressar minha admiração e gratidão.

Agradeço também ao professor Leandro Diniz, de longe a pessoa que mais acreditou em meu potencial acadêmico desde o início da minha graduação. Obrigada pela extrema confiança em momentos que eu mesma não tinha certeza se estava à altura dos desafios que você confiava a mim. Costumo brincar que, se existisse uma lista de pessoas que mais acreditam no meu potencial, em primeiro lugar, estariam, empatados, meu pai, minha mãe e minha irmã, e, em segundo lugar, você, Leandro.

Falando nos meus pais e na minha irmã, agradeço primeiro pela base que vocês me deram. Se hoje sou uma pessoa responsável, comprometida e segura, isso veio de vocês. Aos meus pais especificamente, obrigada por me permitirem me aventurar no que eu quisesse, sempre tendo a mais absoluta certeza de que eu seria bem-sucedida no que quer que eu me propusesse a fazer. Do lado de cá, eu sempre tive a mais absoluta certeza de que vocês estariam lá para me acolher caso o sucesso não viesse ou para comemorar caso ele viesse. Não foi diferente ao longo desse mestrado. E à minha irmã, agradeço pelo interesse sincero em entender minimamente o que eu estava fazendo nesta pesquisa, mesmo ela não tendo relação alguma com os seus próprios interesses. Sei que o “interesse sincero” não era na minha pesquisa em si, mas em mim, e por isso agradeço.

Aos intérpretes que me acompanharam em toda minha trajetória, em especial Sônia e Marcelo, obrigada pela parceria, pela paciência, pelos ensinamentos e pela confiança. Vocês foram cruciais na minha formação como professora de surdos, no meu aprendizado da Libras e no meu entendimento das formas mais eficazes de transitar entre as línguas em contexto de ensino. As análises desenvolvidas nesta pesquisa partiram muito do que aprendi com vocês.

Agradeço também aos professores de Libras que tive até aqui e que, de forma generosa, compartilharam comigo seus conhecimentos e suas habilidades, com paciência e estímulos constantes.

Por fim, agradeço aos estudantes surdos, não apenas aos que participaram desta pesquisa, mas a todos que cruzaram caminho comigo desde 2019. Agradeço pela paciência, pelos incentivos contínuos para que eu aprendesse a Libras e constantemente me desenvolvesse nela, pela confiança na minha capacidade de lecionar em língua de sinais e pelas reflexões que vocês me proporcionaram acerca desse ensino. Esta pesquisa não existiria sem vocês.

RESUMO

O ingresso de estudantes surdos na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é bastante recente. Um dos desafios colocados por esse ingresso diz respeito às práticas de letramento com as quais os estudantes surdos se envolvem na universidade. Este estudo objetivou investigar algumas dessas práticas, especialmente aquelas que ocorrem dentro da sala de aula. Foi observada a participação de um grupo de quatro estudantes surdos do segundo período do curso de Letras-Libras da UFMG em uma disciplina de Português como Segunda Língua (PL2), tendo sido focalizadas, especialmente, atividades de leitura, nas quais a Libras e o português estiveram em constante relação. A análise dessas práticas teve como referência estudos do campo dos letramentos (Street, 1984; Kleiman, 1995; Street, 2003; Castanheira; Green; Dixon, 2007), do letramento acadêmico (Lea; Street, 1998; Lillis; Scott, 2007; Lillis *et al.*, 2015), do letramento de surdos (Ribeiro, 2016; Fernandes; Moreira, 2017), da leitura (Bloome, 1983) e da leitura em segunda língua feita por surdos (Silva, 2014; Pereira, 2018). Para a observação e a análise das práticas de letramento, uma perspectiva etnográfica de pesquisa foi adotada, com realização de observação participante (Spradley, 1980; Lüdke; André, 1986; Green; Bloome, 1997; López, 1999; Green; Dixon; Zaharlick, 2005; Blommaert; Dong, 2010). A análise dos eventos ocorridos em sala de aula focou na construção dos sentidos do texto em português e na negociação de sentidos entre os participantes por meio da Libras. Tornou-se saliente, nas análises, a forte presença da leitura decodificadora como forma frequente de os estudantes surdos se engajarem com o texto escrito e a maneira como essa leitura pode comprometer a compreensão global dos alunos acerca do que é lido. Evidenciou-se também a importância do mapeamento dos conhecimentos prévios – textuais, linguísticos e de mundo – necessários à leitura, de modo a tentar remover possíveis barreiras de aprendizagem dos estudantes que possam comprometer essa atividade. Por fim, o papel da língua de sinais em práticas de leitura e letramento de surdos ficou bastante marcado, destacando-se o constante trânsito entre o português e a Libras, numa perspectiva contrastiva, e a necessidade de se refletir metalinguisticamente sobre ambas as línguas em um trabalho de ensino de PL2. Espera-se, com este estudo, contribuir para o desenvolvimento da área de ensino de Português como Segunda Língua para Surdos.

Palavras-chave: Estudantes Surdos. Letramento como Prática Social. Leitura. Libras. Português como Segunda Língua.

ABSTRACT

The admission of deaf students to the Federal University of Minas Gerais (UFMG) is quite recent. One of the challenges posed by this entry concerns the literacy practices that deaf students engage in at university. This study aimed to investigate some of these practices, especially those that take place in the classroom. It was observed the participation of a group of four deaf students from the second term of the UFMG Letras-Libras graduation course in a Portuguese as a Second Language course, focusing especially on reading activities in which Libras and Portuguese were in constant relation. The analysis of these practices was based on studies in the field of literacy (Street, 1984; Kleiman, 1995; Street, 2003; Castanheira; Green; Dixon, 2007), academic literacy (Lea; Street, 1998; Lillis; Scott, 2007; Lillis *et al.*, 2015), literacy of the deaf (Ribeiro, 2016; Fernandes; Moreira, 2017), reading (Bloome, 1983) and second language reading by deaf people (Silva, 2014; Pereira, 2018). For the observation and analysis of literacy practices, an ethnographic research perspective was adopted, with participant observation (Spradley, 1980; Lüdke; André, 1986; Green; Bloome, 1997; López, 1999; Green; Dixon; Zaharlick, 2005; Blommaert; Dong, 2010). The analysis of the events that took place in the classroom focused on the construction of meanings of the text in Portuguese and the negotiation of meanings between the participants through Libras. The analysis highlighted the strong presence of decoding reading as a frequent mode for deaf students to engage with written texts and the way in which this mode of reading can compromise their overall understanding of what is being read. It also highlighted the importance of mapping the prior knowledge – textual, linguistics and world knowledge – needed for reading, in order to try to remove possible barriers to student learning that could compromise this activity. Finally, the role of sign language in reading and literacy practices of deaf people became very clear, highlighting the constant transit between Portuguese and Libras, from a contrastive perspective, and the need to reflect in a metalinguistic level on both languages when teaching Portuguese as a Second Language. It is hoped that this study will contribute to the development of the field of teaching Portuguese as a Second Language to deaf people.

Keywords: Deaf Students. Literacy as a Social Practice. Reading. Libras. Portuguese as a Second Language.

RESUMO EM LIBRAS



<https://youtu.be/B6qeapUdJ-c>

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – “Língua” (idioma) em Libras	49
Figura 2 – “Língua” (parte do corpo) em Libras	49
Figura 3 – Ciclo da pesquisa etnográfica	59
Figura 4 – Abordagem holística	67
Figura 5 – Percurso da geração de dados	76
Figura 6 – “Resumir” em Libras	114
Figura 7 – “Profissional” em Libras	115
Figura 8 – “Adaptar” em Libras	117
Figura 9 – “Mudar a ordem das palavras” em Libras	117
Figura 10 – “Aquisição” em Libras	128
Figura 11 – “Aprender” em Libras	128
Figura 12 – Atividade de leitura	130
Figura 13 – “Dentro” em Libras	133
Figura 14 – Tipos de formação acadêmica	148
Figura 15 – Texto de apresentação do Prof. Dr. Guilherme Lourenço	149
Figura 16 – “Parte”/“Etapa” em Libras	150
Figura 17 – “Parte”/“Metade” ou “Partir”/“Dividir” em Libras	164
Figura 18 – “Alguns” em Libras	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exemplo de transcrição em múltiplas colunas	83
Quadro 2 – Ementa das disciplinas de PL2 do curso de Letras-Libras da UFMG	87
Quadro 3 – Conteúdo programático da disciplina	88
Quadro 4 – Cronograma da disciplina	89
Quadro 5 – Mapeamento das aulas da disciplina	91
Quadro 6 – Perfil dos participantes da pesquisa	97
Quadro 7 – Organização da aula do dia 5 de maio de 2023	113
Quadro 8 – “O mestrado é parte do doutorado”	134
Quadro 9 – “Na Libras é diferente”	152

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ALMG – Assembleia Legislativa de Minas Gerais

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ASMG – Associação dos Surdos de Minas Gerais

CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CEP/UFMG – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

Fale – Faculdade de Letras

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

Libras – Língua Brasileira de Sinais

NAI – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

PCDs – Pessoas com Deficiência

PLA – Português como Língua Adicional

PL2 – Português como Segunda Língua

PNE – Plano Nacional de Educação

Poslin – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

ProUni – Programa Universidade para Todos

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEESP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

TRE – Tribunal Regional Eleitoral

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 A organização da dissertação	21
2 ASPECTOS TEÓRICOS MOBILIZADOS.....	22
2.1 A educação de surdos	22
2.1.1 Os surdos no Ensino Superior	26
2.2 As concepções de letramento.....	32
2.2.1 O letramento acadêmico.....	39
2.3 A leitura	42
2.3.1 A leitura para estudantes surdos.....	46
3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO TRILHADO.....	57
3.1 Uma perspectiva etnográfica	57
3.2 A entrada no campo de pesquisa.....	70
3.3 A geração e o registro dos dados	72
3.4 As transcrições e representações dos dados.....	80
3.5 O curso e a disciplina.....	84
3.6 Mapeamento das aulas	91
3.7 Os participantes.....	96
4 UMA ATIVIDADE DE LEITURA.....	112
4.1 Contexto da aula	112
4.1.1 A leitura individual do texto.....	113
4.1.2 A sinalização coletiva do texto.....	121
4.1.3 A realização das atividades	129
4.2 O evento: “O mestrado é parte do doutorado”.....	132
4.2.1 Possibilidades de interpretação do evento.....	142
4.3 O evento: “Na Libras é diferente”	150
4.3.1 Possibilidades de interpretação do evento.....	164
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
REFERÊNCIAS	179
ANEXOS	184

1 INTRODUÇÃO

Durante um tempo, pesquisas científicas foram entendidas como neutras e objetivas, como se a ciência não sofresse as implicações dos contextos sociais em que pesquisa e pesquisador se inserem. Hoje, por outro lado, entende-se que pesquisas de qualquer natureza, mas especialmente as qualitativas, são construídas dentro de um contexto específico e são moldadas e influenciadas pelo pesquisador que a desenvolve. Os pontos de partida, as teorias que sustentam a pesquisa, as decisões que são tomadas e as conclusões a que se chega dizem, em grande medida, das concepções e percepções do pesquisador, que, por sua vez, podem refletir suas experiências prévias e o contexto em que está inserido.

É por esse motivo que começo esta dissertação apresentando minha trajetória dentro do mundo acadêmico, de forma a narrar os caminhos que me conduziram a esta pesquisa, o percurso que trilhei até a construção do tema que será delineado ao final desta seção.

No segundo período da minha licenciatura em Letras-Português na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no segundo semestre de 2016, realizei uma disciplina sobre Português como Língua Adicional (PLA), ministrada pelo professor Leandro Diniz, área sobre a qual eu não tinha conhecimento algum naquele momento. Nunca havia me ocorrido que pessoas que têm outra primeira língua podem se interessar por aprender o português, ou mesmo precisar aprendê-lo, assim como eu, falante de português como primeira língua, posso me interessar, por variados motivos, por aprender uma segunda língua, ou mesmo ter esse aprendizado como uma necessidade. A possibilidade de o português estar na posição de língua adicional para determinadas pessoas ou determinados grupos era nova para mim.

Essa disciplina me apresentou, então, vários contextos de ensino de PLA, com ênfase em estudantes internacionais e refugiados. Apesar de tal ênfase, foi nessa disciplina que tive um primeiro e muito breve contato com o campo de ensino de português para surdos, pois, como trabalho final da matéria, nós, alunos, divididos em grupos, deveríamos elaborar uma unidade didática de PLA, e um dos grupos decidiu elaborar uma unidade voltada ao ensino de português para surdos. Essa não foi uma vertente diretamente abordada pelo professor, razão pela qual achei curiosa e diferente a escolha das alunas, sem ainda entender a dimensão do ensino de Português como Segunda Língua para Surdos.

Após o término da disciplina, passei a me envolver mais com a área de PLA, com foco nos estudantes internacionais da própria universidade, realizando iniciação científica na área no

ano de 2017, sob orientação do professor Leandro Diniz, e começando a atuar como professora de português para estrangeiros em um projeto da UFMG, também coordenado pelo professor, a partir de 2018. A pesquisa e a prática me levaram a ampliar meus conhecimentos sobre as particularidades do ensino do português a quem não tem esse idioma como primeira língua e sobre aspectos do idioma sobre os quais eu não tinha consciência como falante de primeira língua e estudante dos primeiros períodos do curso de Letras.

Esse envolvimento com a área me levou, no ano de 2019, a receber um convite, para mim bastante inusitado à época, de ministrar um curso de Português como Segunda Língua para Surdos no mês de outubro daquele ano. Mais uma vez, o professor à frente do planejamento e da coordenação daquele curso era o professor Leandro Diniz, com quem eu já estava em contato desde 2016. A demanda para a oferta de um curso desse tipo surgiu a partir da composição da primeira turma de graduação em Letras-Libras, que ingressava no curso naquele segundo semestre de 2019. Com isso, um número jamais antes visto de surdos adentrou a UFMG e, com eles, surgiu a necessidade de ofertar um curso livre que os pudesse auxiliar em suas habilidades com o português escrito, língua hegemônica na universidade.

Ao receber o convite, enfatizei ao professor que não me sentia capaz de ministrar um curso como esse, haja vista ser uma área com a qual eu não tinha contato algum. Eu desconhecia até mesmo quais habilidades seriam necessárias de minha parte para ser uma boa professora nesse contexto. Naquele momento, eu ainda não entendia a importância da visualidade na educação de surdos, a particularidade de aprender a escrita de uma língua sem o *input* oral, o papel essencial da língua de sinais como língua de instrução ou qualquer outro pressuposto básico da área. Ainda assim, o professor Leandro me incentivou a aceitar o convite, alegando que se tratava de uma área nova para ele também, mas que teríamos o apoio de outra professora da universidade, bem mais experiente no assunto, a professora Giselli Silva, hoje minha orientadora nesta pesquisa.

Aceitei então o desafio e tive, assim, minha primeira experiência com o ensino de Português como Segunda Língua para Surdos. Eu, Giselli e Leandro elaboramos juntos um planejamento para o curso, que partia da prova de português do vestibular do Letras-Libras da UFMG, e pensamos em possíveis estratégias que poderiam ser usadas na condução das aulas. Evidentemente, contei com o apoio de uma intérprete de Libras durante todo o curso, já que o máximo que eu sabia da língua de sinais naquele momento era o alfabeto manual, que, por algum motivo, ficou gravado em minha mente desde a infância, quando tive contato com ele em um gibi da Turma da Mônica e decidi memorizá-lo.

Essa intérprete, Sônia Romeiro, foi fundamental para o meu entendimento do que significava dar aula para surdos, auxiliando-me com estratégias visuais de ensino que eu poderia adotar e breves explicações sobre o funcionamento da Libras que me foram muito úteis para a compreensão das dúvidas e dificuldades dos alunos. Esses alunos me deram um sinal-nome e me permitiram conhecer a dinâmica de uma turma de surdos, contexto novo até mesmo para a intérprete, que, até aquele momento, estava habituada a interpretar dentro de uma turma de ouvintes, na qual havia apenas um surdo, não dentro de uma turma exclusiva de estudantes surdos.

Hoje, tenho a clareza de que esse curso esteve longe de um cenário ideal de ensino, haja vista minha inexperiência e, principalmente, o meu completo desconhecimento a respeito da área e da língua de sinais. Porém, talvez pelo encantamento proporcionado pelo novo e pelo desafiador, foi essa experiência que me motivou a seguir na área, buscando aprofundamento teórico e maior compreensão da dimensão do trabalho com o qual eu havia decidido me engajar.

Comecei a estudar Libras, então, em janeiro de 2020, em um curso de férias presencial ministrado por professor surdo. Minha intenção era continuar aprendendo o idioma ao longo do ano de 2020, plano que precisou ser interrompido por decorrência da pandemia de Covid-19.

Já no ano de 2021, fui mais uma vez convidada a ministrar uma nova edição do mesmo curso de Português como Segunda Língua para Surdos, que dessa vez aconteceria de forma remota. Apesar dos desafios do ensino remoto, eu estava um pouco mais preparada para essa edição do curso, tendo em vista minha experiência anterior e o breve período de ensino formal da Libras, que me garantiu noções básicas da língua e alguns sinais fundamentais. Evidentemente, continuei contando com o apoio de intérpretes, que mais uma vez me auxiliaram no trânsito entre o português e a Libras.

Essa segunda experiência reacendeu em mim o desejo de continuar investindo na área. Como eu já estava no meu último ano da graduação em Letras, pensei então em realizar um mestrado na área. Em conversa com a professora Giselli Silva sobre o assunto, sua primeira frase foi: “você precisa aprender Libras”.

Apesar de eu saber dessa importância, naquele momento, eu ainda não via a proficiência em Libras como absolutamente necessária, como Giselli indicou, só fui realmente entender essa necessidade depois que eu já estava, de fato, aprendendo a língua mais a fundo, o que me permitiu perceber, de forma muito mais notável, as diferenças entre o português e a Libras, as formas como as duas línguas constroem sentido e, por consequência, a real necessidade de

conhecer a Língua Brasileira de Sinais e de ministrar as aulas diretamente nela, não apenas com a mediação de intérpretes.

Foi a partir de 2021, então, que comecei a estudar com afinco a Libras, não apenas fazendo aulas e cursos formais, mas também buscando nas mídias sociais vídeos autênticos de surdos sobre assuntos variados, assistindo *lives* e priorizando programas televisivos ou jornalísticos que tivessem ao menos interpretação em Libras, para que eu pudesse, assim, observar os intérpretes e aprender mais da língua.

Naquele mesmo ano, no segundo semestre, o professor Leandro Diniz ministraria a disciplina de Português para Fins Acadêmicos para um grupo de surdos do 3º período do Letras-Libras e me convidou para atuar voluntariamente como monitora. Aceitei o convite, tendo em vista a oportunidade de me manter inserida na área e de aprender mais, não só sobre o ensino para surdos e sobre a língua de sinais, mas também sobre a docência dentro do espaço acadêmico. Eu sabia também que poderia ser uma experiência muito importante para que eu pensasse na pesquisa que gostaria de desenvolver no mestrado, visto que precisaria submeter um projeto de pesquisa naquele segundo semestre para que pudesse ingressar no mestrado em 2022.

Paralelamente, eu continuava atuando na área de Português como Língua Adicional (PLA), dando aula para estudantes internacionais da UFMG. Esse envolvimento com as duas áreas deixou muito claro para mim o quanto o campo de ensino de Português como Segunda Língua para Surdos ainda precisava se estruturar na universidade. Isso porque não pareciam faltar, aos estudantes internacionais, oportunidades de estudo contínuo do português, com cursos livres e disciplinas regulares estruturadas e dedicadas a esses alunos, além de projetos de extensão e atividades extracurriculares para esse público.

Não quero dizer, com isso, que não haja trabalho a ser feito no campo do ensino de português para esses estudantes internacionais, apenas notei que algumas coisas que, felizmente, já eram garantidas a eles, ainda precisavam ser pensadas e planejadas para os estudantes surdos, visto o seu ingresso recente na instituição, afinal, os primeiros surdos ingressaram em cursos de graduação da UFMG apenas em 2018 e, com mais vigor, a partir de 2019, com a implementação do curso de Letras-Libras¹.

Uma das garantias que pude observar que faltava aos alunos surdos eram justamente as oportunidades de estudo contínuo do português. Os estudantes internacionais que cursam o Ensino Superior, de forma integral ou parcialmente, na UFMG, têm acesso a disciplinas

¹ Dados sobre a presença de surdos na UFMG serão apresentados em mais detalhes no Capítulo 2 desta dissertação.

regulares de PLA que vão desde o ensino de aspectos básicos do idioma até o aprofundamento em escrita acadêmica, por exemplo. Essa me pareceu uma garantia essencial aos surdos, principalmente porque não se pode esperar que todos eles cursem Letras-Libras e tenham, então, acesso às disciplinas de português que compõem a matriz curricular do curso, é preciso considerar os alunos de outros cursos.

A ideia inicial para o meu mestrado, então, era construir um currículo para o ensino de Português como Segunda Língua para Surdos dentro da universidade, que poderia favorecer a estruturação de disciplinas e cursos voltados para esse público na UFMG. Minha intenção era, assim, poder contribuir para a permanência e participação dos estudantes surdos na instituição e, quem sabe, no Ensino Superior de forma mais ampla. Foi com esse projeto que ingressei no mestrado em 2022.

Naquele ano, diante das experiências que eu já havia tido até então, do meu engajamento em aprender a língua de sinais e dos conhecimentos que adquiri no processo de escrita do meu projeto de pesquisa, quando novas oportunidades surgiram para que eu ensinasse Português como Segunda Língua para Surdos dentro da UFMG, eu estava mais confiante e mais preparada. Naquele momento, eu conseguia me comunicar diretamente com os surdos, ainda que minha compreensão da Libras fosse consideravelmente mais desenvolvida do que minha sinalização, como ainda é.

Em 2022, então, uma nova edição do curso livre que eu estava ministrando desde 2019 foi realizada e estive também à frente da disciplina do Letras-Libras de Português para Fins Acadêmicos, aquela em que eu havia atuado como monitora no ano anterior. Segui contando com intérpretes nessas duas experiências, mas dependendo bem menos deles para compreender as falas dos alunos e me arriscando bem mais em explicar eu mesma os conteúdos ou tirar as dúvidas dos estudantes por meio da sinalização.

Esse envolvimento com o curso de Letras-Libras, juntamente com meu aprofundamento teórico em estudos dos letramentos (Street, 1984; Kleiman, 1995; Street, 2003; Castanheira; Green; Dixon, 2007; Soares, 2009), dos letramentos acadêmicos (Lea; Street, 1998; Lillis; Scott, 2007; Lillis *et al.*, 2015) e do ensino da leitura e da escrita para surdos (Silva, 2014; Ribeiro, 2016; Fernandes; Moreira, 2017; Pereira, 2018), levou-me a perceber que um projeto de pesquisa menos ambicioso seria mais interessante para mim no momento do mestrado.

Elaborar um currículo para o ensino de português para surdos na UFMG envolveria analisar as práticas de letramento com as quais estudantes de diferentes cursos se engajam, mapear as necessidades que esses estudantes manifestam e expressam a respeito do uso do

português, necessidades que seus professores e intérpretes que os acompanham apontam, para, assim, conseguir formular uma proposta condizente com as observações e análises feitas. Isso porque meu envolvimento com área e com os estudantes surdos da instituição ainda não seria suficiente para que eu pudesse formular um currículo sem essas investigações em campo, que evidentemente demandariam grande tempo e dedicação.

Não me pareceu factível desenvolver uma pesquisa dessa dimensão durante o mestrado, razão pela qual optei por reduzir o escopo da pesquisa, dedicando-me à investigação de práticas de letramento de estudantes de apenas uma turma do curso de Letras-Libras, aproveitando a inserção que eu já tinha no curso para gerar os dados desta pesquisa em uma nova disciplina que seria ministrada por mim, dessa vez a de Português como Segunda Língua II, obrigatória aos estudantes do segundo período da graduação. Assim, formulei um novo projeto de pesquisa, o projeto desta pesquisa, voltado à **investigação das práticas de letramento em uma turma de estudantes surdos do curso de Letras-Libras da UFMG**.

Essa investigação foi feita a partir de um trabalho de perspectiva etnográfica, com observação participante (Spradley, 1980; Lüdke; André, 1986; Green; Bloome, 1997; López, 1999; Green; Dixon; Zaharlick, 2005; Blommaert; Dong, 2010). Durante a condução da disciplina, mantive um diário de campo, gravei em vídeo as aulas e coletei materiais utilizados, de modo a tentar compreender as práticas de letramento que se faziam presentes e os entendimentos dos participantes envolvidos a respeito dessas práticas. Para me auxiliar nessa compreensão, contei também com entrevistas que realizei, após o período de investigação em campo, com os estudantes e intérpretes que compuseram a turma.

Resumidamente, ao longo da pesquisa, tentei responder duas perguntas: **Como alunos surdos e professora ouvinte constroem práticas de leitura e de letramento numa disciplina de Português como Segunda Língua para Surdos? e Quais significados alunos e professora atribuem a essas práticas?**

O caminho trilhado para responder essas perguntas se baseou em teorias a respeito dos letramentos como prática social (Street, 1984; Kleiman, 1995; Street, 2003; Soares, 2009), partindo-se do entendimento das razões e das consequências sociais de se engajar com textos escritos de determinada forma e não de outra, e dos letramentos acadêmicos (Lea; Street, 1998; Lillis; Scott, 2007; Lillis *et al.*, 2015). Em relação a estes últimos, tendo a ideia de letramentos acadêmicos surgido como campo de pesquisa em um momento de expansão do acesso às universidades a grupos minoritarizados, eles me forneceram uma base sólida para reflexões acerca das demandas colocadas aos estudantes surdos dentro do contexto acadêmico, estudantes

esses que são membros de um grupo minoritarizado com recente acesso à universidade. A perspectiva dos letramentos acadêmicos foi fundamental para a compreensão das práticas de leitura e escrita desenvolvidas por esses alunos e também das práticas tidas como naturais nesse espaço até o ingresso desses estudantes, com suas bagagens e seus recursos diferentes do que estava colocado até então.

Abordagens da leitura em seus aspectos sociais e cognitivos (Adams, 1977; Bloome, 1983; Kato, 1985; Kleiman, 1988; Leffa, 1996; Coscarelli, 2002; Koch; Elias, 2008) também se mostraram importantes ao entendimento das maneiras como práticas de leitura foram construídas na sala de aula investigada e, principalmente, dos significados que os participantes pareciam atribuir a essas práticas.

E, evidentemente, pesquisas sobre a educação de surdos e sobre o ensino de Português como Segunda Língua para Surdos (Fernandes, 2003; Salles *et al.*, 2004; Capovilla, 2006; Quadros; Schmiedt, 2006; Bizio, 2008; Bisol *et al.*, 2010; Silva, 2014; Ribeiro, 2016; Fernandes; Moreira, 2017; Pereira, 2018; Bernardino; Pereira, 2020; Silva; Barbosa, 2022) foram essenciais para a discussão das especificidades das práticas que foram sendo construídas e analisadas no decorrer da pesquisa. Essas pesquisas me forneceram pistas fundamentais para a compreensão de ações e interpretações dos estudantes e da bagagem que eles traziam para a sala de aula, além de terem contribuído para a análise das minhas próprias práticas como professora de surdos.

Todas as observações e reflexões a respeito do que era vivenciado em sala de aula, feitas com base em uma perspectiva etnográfica de pesquisa, levaram-me a identificar padrões dentro das aulas observadas, que se repetiam em diferentes eventos de letramento (Street, 1988). E dentro de alguns desses eventos, estiveram presentes momentos chave que fugiam às minhas expectativas ou ao meu entendimento. É um desses momentos, chamado de *rich point*² (Agar, 2006a), que está no cerne desta pesquisa. Foi a partir dele que fui construindo uma descrição e uma análise dos eventos e das práticas de letramento construídos na sala de aula.

Foi a análise desse *rich point* e do contexto em que ele se inseria que me possibilitou perceber os modelos específicos de letramento (Castanheira; Green; Dixon, 2007) que eu, alunos e intérpretes construíamos e reconstruíamos durante as aulas. Paralelamente, a análise desse *rich point* me permitiu também avaliar minha própria prática como professora de surdos, refletir sobre os múltiplos conhecimentos em jogo enquanto estudantes surdos leem na universidade, entre outros aspectos que serão destrinchados ao longo da dissertação.

² O conceito de *rich point* será mais amplamente explorado no Capítulo 3 desta dissertação.

1.1 A organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. Após este primeiro, de introdução, dedico-me à apresentação das teorias mobilizadas no decorrer deste estudo. No segundo capítulo, então, discuto a educação de surdos, em seus aspectos históricos, legais e sociais, e focalizo especificamente a presença dos surdos no Ensino Superior; em seguida apresento os estudos dos letramentos e do letramento acadêmico, buscando sempre traçar um paralelo entre os estudos basilares da área, aqueles mais recentes e a realidade dos surdos; volto-me então às teorias ligadas à leitura, aspecto fundamental do letramento dos surdos, apresentando abordagens que se dedicam ao caráter cognitivo da leitura e outras que enfatizam seu caráter social, incluindo também estudos que se concentram em análises a respeito da leitura para estudantes surdos especificamente.

Dado esse panorama teórico, no terceiro capítulo, apresento a metodologia adotada nesta pesquisa, que parte de uma perspectiva etnográfica. Por esse motivo, apresento a etnografia, suas aplicações em contextos educacionais e os métodos empregados em pesquisas que seguem essa lógica de investigação, descrevendo de que maneira foram aplicados esses métodos e essa lógica de pesquisa no presente estudo. Em seguida, explico como se deu minha entrada no campo de pesquisa específico onde os dados desta pesquisa foram gerados e detalho de que maneira foram gerados, registrados, transcritos e analisados esses dados. Apresento, então, o espaço em que a pesquisa foi realizada, dando um panorama sobre o curso de Letras-Libras e a disciplina de Português como Segunda Língua II antes de detalhar a organização e a condução das aulas em si. Por fim, os participantes da pesquisa são apresentados, sendo exploradas suas trajetórias escolares e profissionais e algumas de suas percepções sobre tópicos relevantes a esta pesquisa.

Chegando ao quarto capítulo, apresento a unidade de análise que escolhi focalizar e os eventos que a precederam, englobaram e sucederam, contextualizando-os dentro do que propõe a abordagem etnográfica de pesquisa e lançando mão das teorias apresentadas anteriormente para desenvolver as análises propriamente ditas.

Finalmente, no último capítulo, estão colocadas minhas considerações finais após todo o percurso trilhado.

2 ASPECTOS TEÓRICOS MOBILIZADOS

2.1 A educação de surdos

O ensino para pessoas surdas da modalidade escrita de línguas orais na perspectiva do ensino de segunda língua (L2) ainda é prática recente, visto que, durante muitos anos, a perspectiva de educação de surdos adotada no Brasil e no mundo foi decorrente de uma visão clínica da surdez, que postulava a necessidade da oralização como forma de “superação” da condição de surdo, condenando o uso de línguas de sinais, bem como tornando secundário o aprendizado da língua escrita. Heinicke, por exemplo, considerado o fundador do Oralismo, acreditava que a língua escrita era secundária à oralidade, devendo esta servir de base para o desenvolvimento daquela, não o contrário (Lacerda, 1998). Não sem embates e divergências, de modo geral, esse foi o modelo que predominou, em todo o mundo, do século XIX até a década de 1980, conforme Capovilla (2006).³

No entanto, diante dos resultados pouco satisfatórios do método oralista – que, segundo Moura, Lodi e Harrison (1997, p. 13), “não levava ao desenvolvimento esperado de fala, leitura orofacial, desenvolvimento de linguagem e habilidades de leitura” –, outras alternativas foram sendo desenvolvidas no intuito de garantir uma educação de surdos mais adequada. Fernando Capovilla (2006, p. 1482) comenta que, “de acordo com Prillwitz (1990), apesar de todos os seus esforços, sob o método oralista, as habilidades de leitura e escrita dos Surdos tendem a limitar-se ao nível da terceira a quinta série do primeiro grau”.

No cenário brasileiro especificamente, em 2004, foi publicado, pelo Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, um interessante material a respeito do ensino de língua portuguesa para surdos. Nele as autoras afirmam que, no Brasil, “a grande maioria dos surdos submetidos ao processo de oralização não fala bem, não faz leitura labial, nem tampouco participa com naturalidade da interação verbal, pois há uma discrepância entre os objetivos do método oral e os ganhos reais da maioria dos surdos” (Salles *et al.* 2004, p. 56-57). As autoras ainda comentam que, “em todo o Brasil, é comum haver surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a séries [*sic*], além de defasagens em outras áreas” (Salles *et al.* 2004, p. 57).

Todo esse cenário de resultados insatisfatórios alcançados pelo método oral, somado aos estudos que vinham sendo desenvolvidos acerca das línguas de sinais e de sua importância,

³ Para um apanhado mais detalhado a respeito da história da educação dos surdos no Brasil e no mundo, conferir Lacerda (1998) e Bizio (2008).

favoreceu o surgimento de alternativas ao modelo oralista. Nesse processo, despontou a filosofia da Comunicação Total, que não mais condenava o uso dos sinais. Nessa filosofia, os sinais seriam úteis para o desenvolvimento social e comunicativo dos surdos. Entretanto, ainda nesse modelo, a oralidade, ou o aprendizado da língua oral de forma geral, continuou sendo o objetivo final da educação, sendo a língua de sinais, versões sinalizadas das línguas orais ou outras estratégias apenas meios para se atingir esse fim (Moura; Lodi; Harrison, 1997). Esse uso de todo e qualquer recurso disponível de fato contribuiu para uma melhor comunicação e interação entre surdos e ouvintes – um dos objetivos da filosofia –, porém as habilidades de leitura e escrita permaneceram limitadas (Capovilla, 2006).

Para além disso, a Comunicação Total incentivava o uso simultâneo de sinais e fala, o que, conforme comenta Lacerda (1998, p. 73), fazia com que os sinais fossem apenas acessórios, não compreendidos como uma verdadeira língua, o que impedia o efetivo desenvolvimento linguístico dos estudantes. Dessa forma, se, no método oralista, os alunos não tinham acesso pleno a uma língua para possibilitar seu desenvolvimento linguístico, esse problema não foi efetivamente solucionado pela filosofia da Comunicação Total.

Esse é precisamente o ponto central que a educação bilíngue pretende atingir, hoje a proposta educacional considerada mais adequada ao pleno desenvolvimento do aluno surdo, em termos cognitivos, sociais e emocionais. Nessa proposta, a língua de sinais, por ser uma língua de pleno acesso dos surdos, tem lugar privilegiado, sendo ela a propulsora da aquisição da linguagem pelo surdo, além de favorecer sua construção de identidade, o desenvolvimento de sua autoestima, entre outros fatores essenciais à formação de cada um. O modelo bilíngue reconhece então o papel essencial da língua de sinais inclusive para o posterior aprendizado da língua oral hegemônica no contexto em que o surdo está inserido, uma vez que a competência linguística adquirida na língua de sinais servirá de base para o aprendizado de outras línguas pelo surdo (Lacerda, 1998). Contudo, ainda hoje são poucas as experiências existentes de educação bilíngue no Brasil, o que significa que o número de surdos favorecidos por essa proposta ainda é pequeno.

Como defendem Moura, Lodi e Harrison (1997, p. 21), para a efetivação do modelo bilíngue de educação de surdos, algumas ações são necessárias: a língua de sinais precisa ser reconhecida como língua verdadeira (o que, legalmente, ocorreu no Brasil no ano de 2002 mediante a Lei 10.436, conhecida como Lei de Libras, embora socialmente ainda existam limitações a esse reconhecimento); centros de formação de profissionais capacitados para a educação bilíngue de surdos devem ser criados; e escolas e universidades bilíngues devem ser

construídas com subsídio do Estado. Tendo em vista que os dois últimos pontos colocados pelas autoras ainda não são garantidos no Brasil de forma plena, a educação bilíngue, infelizmente, ainda não é uma realidade para a maior parte dos surdos do país.

A respeito da garantia da educação bilíngue em escolas e universidades, após a sanção da Lei de Libras em 2002, foi aprovado, no ano de 2005, o Decreto nº 5.626, que determina, em seu Capítulo IV – DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO, Art. 14, § 1º, que

as instituições federais de ensino devem:

I – promover cursos de formação de professores para:

[...]

c) o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas;

II – ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III – prover as escolas com:

[...]

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas (Brasil, 2005).

Posteriormente, em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), determinou a Meta 4 de

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

E, como estratégia para o cumprimento dessa meta, o PNE orienta a

oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos(as) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (Brasil, 2014).

No ano seguinte, em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, determinou, em seu Capítulo IV – DO DIREITO À EDUCAÇÃO:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...]

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (Brasil, 2015).

Nota-se, por um lado, uma tentativa legal de garantir o que Moura, Lodi e Harrison (1997) consideram imprescindível para a efetivação da educação bilíngue de surdos, isto é, formação e capacitação de profissionais e promoção de escolas e universidades bilíngues. Porém, por outro lado, Lodi (2021) faz uma ressalva a respeito de se advogar, em um mesmo plano, em prol de um sistema educacional inclusivo e da educação bilíngue, que seriam concepções contraditórias na visão da autora. Para a autora, o que ocorre efetivamente é que “o enunciado ‘educação bilíngue de surdos’, presente nas leis brasileiras, cedeu lugar – na prática e no discurso – à educação inclusiva, que ainda se mantém hegemônica no cenário brasileiro” (Lodi, 2021, p. 320).

Em 2021, então, foi aprovada uma nova lei, que representou mais um marco para a consolidação da educação bilíngue no Brasil, a Lei nº 14.191. Essa lei realizou modificações nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 –, incluindo nelas um capítulo que dispõe sobre a educação bilíngue de surdos, o Capítulo V-A – DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS. No primeiro artigo desse novo capítulo, a educação bilíngue é definida:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

Trata-se, então, da primeira vez em que um documento oficial reconheceu a educação bilíngue como uma modalidade de ensino própria, desvinculada da educação inclusiva. Esse é, evidentemente, um avanço muito significativo para a comunidade surda em geral. No entanto, é preciso ter em mente que se trata de um avanço extremamente recente. Nesse sentido, e considerando as outras leis aqui comentadas, os indivíduos surdos que são hoje adultos no Brasil foram escolarizados dentro de um contexto de mudanças na legislação e ainda pouca definição teórica e prática sobre métodos e estratégias para a educação de surdos. Entre esses indivíduos, naturalmente, estão os estudantes que participaram desta pesquisa.

O que se evidencia, portanto, é que ainda está em curso o processo de efetivamente garantir a educação bilíngue de surdos no Brasil de forma ampla. Ronice Quadros e Magali Schmiedt (2006) comentam, em livro publicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) em 2006, que havia, na época, em determinados estados do país, escolas bilíngues cuja língua de instrução era a língua de sinais e o português era ensinado como segunda língua; outras em que, a partir de meados do ensino fundamental, o português passava a ser a língua de instrução, contando o aluno surdo com intérpretes de Libras e aulas de Português como Segunda Língua (PL2) no contraturno; ainda aquelas em que só era garantido o intérprete para os alunos surdos desde os anos iniciais de escolarização; e, claro, escolas onde os professores não conheciam a língua de sinais e não havia recursos para garantir intérpretes ou outros profissionais que pudessem garantir a educação bilíngue (Quadros; Schmiedt, 2006).

Essa realidade descrita condiz com a análise de Lucimar Bizio (2008), que pontua que, no começo dos anos 2000, a perspectiva oralista, a Comunicação Total e a vertente da educação bilíngue conviviam em certa medida. Por esse motivo, o que fica evidente é que os alunos surdos que hoje se encontram nas universidades brasileiras podem possuir um histórico escolar muito diferente entre si, já que realidades diversas na educação de surdos coexistiam no final do século passado e começo deste século – quando esses alunos estavam cursando o Ensino Básico –, e ainda hoje coexistem. É possível que alguns tenham tido uma escolarização inicial em Libras, em escolas para surdos, enquanto a outros pode não ter sido garantida a aquisição da língua de sinais em tenra idade, o que, por consequência, pode ter afetado todo o seu desenvolvimento linguístico, entre outras possibilidades.

Nesta pesquisa, evidentemente, defende-se a perspectiva da educação bilíngue e reconhece-se a importância de garantir a Libras como primeira língua do surdo e o português escrito como segunda língua. Porém, também é compreendida a realidade atual brasileira, que dificulta que hoje haja, no Ensino Superior, estudantes surdos que passaram por um processo justo de educação, dentro de suas possibilidades e especificidades. Essa realidade acerca da presença dos alunos surdos nas instituições de Ensino Superior é precisamente o que será discutido na seção seguinte.

2.1.1 Os surdos no Ensino Superior

O ingresso de estudantes surdos no Ensino Superior brasileiro ainda é relativamente recente, apesar do aumento progressivo nos últimos anos. Conforme dados apresentados por

Cláudia Bisol, Carla Valentini, Janaína Simioni e Jaqueline Zanchin em artigo de 2010, no ano de 2003, por exemplo, só havia 665 surdos em universidades do Brasil. Em apenas dois anos, porém, ainda segundo as autoras, esse número mais do que triplicou, passando para 2.428 em 2005 (Bisol *et al.*, 2010). E, em 2019, de acordo com dados apresentados por Terezinha Rocha (2021), eram 9.125 estudantes surdos ou com algum nível de surdez dentro de universidades brasileiras, quase quatro vezes mais do que em 2005.

Maria Clara Ribeiro, em artigo publicado em 2016, atribui a ampliação do acesso dos surdos à universidade a quatro fatores: “a) a melhoria da educação básica oferecida aos surdos; b) a expansão do ensino superior; c) a politização das comunidades surdas e d) o reconhecimento acadêmico-científico da Língua Brasileira de Sinais, seguido de sua regulamentação legislativa em âmbito nacional” (Ribeiro, 2016, p. 273). Apesar de elencados separadamente, como ficará evidente a seguir, esses quatro fatores interagem, complementam-se e se fortalecem, contribuindo, de forma conjunta, para o aumento do número de surdos nas universidades.

Em relação ao primeiro fator, “a melhoria da educação básica oferecida aos surdos”, a autora relaciona isso à difusão da língua de sinais. Como Terezinha Rocha (2021) explica, no ano de 2000, foi instituída a Lei de Acessibilidade (Lei 10.098), que “previu pela primeira vez a possibilidade de se ter um intérprete de Libras em sala de aula” (Rocha, 2021, p. 53), antes mesmo do reconhecimento da Libras como língua, que se deu em 2002. Sendo a Libras gradativamente mais usada em escolas de variados tipos, ainda que principalmente por meio dos intérpretes, a qualidade do ensino para surdos, segundo Ribeiro (2016), elevou-se. Essa difusão da língua de sinais pode, por sua vez, ser atribuída, aos movimentos surdos e à sua contínua luta, que levou a conquistas legais que, ao mesmo tempo, foram um reflexo das mudanças já em curso na sociedade e se refletiram em novas e progressivas transformações.

Essa luta, inclusive, dialoga com o terceiro fator apresentado por Ribeiro (2016) acerca do aumento do número de surdos na universidade: “a politização das comunidades surdas”. Essa politização aumenta o engajamento dos surdos, e de ouvintes que com eles se comprometem, dentro do movimento surdo. E, na opinião de Ribeiro (2016), uma forma de luta empregada por esses surdos foi justamente a busca pela ocupação da academia, ocupação essa que, por sua vez, favoreceu e fortaleceu “o reconhecimento acadêmico-científico da Língua Brasileira de Sinais”, quarto fator apresentado pela autora.

No que tange à expansão do Ensino Superior, Ribeiro (2016) e Rocha (2021) apontam as políticas implementadas ou ampliadas a partir do primeiro governo Lula, de 2003, como o

Programa Universidade para Todos⁴ (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil⁵ (FIES) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais⁶ (Reuni), alegando que a ampliação do número de vagas disponíveis nas universidades teria impactado a possibilidade de o estudante surdo acessá-las. Segundo Ribeiro (2016), a inauguração do curso de Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2009, o primeiro do país e que contou com diversos polos espalhados pelo Brasil, fez parte desse momento histórico de expansão do Ensino Superior, por exemplo, e, evidentemente, favoreceu o acesso dos surdos a esse espaço.

De 2016 – ano de publicação do artigo de Maria Clara Ribeiro – até os dias atuais, essa expansão, felizmente, intensificou-se. No próprio ano de 2016, por exemplo, houve a alteração da Lei de Cotas (Lei 12.711 de 2012), por meio da Lei 13.409, para incluir pessoas com deficiência (PCDs). Como Terezinha Rocha (2021) explica, a lei de 2012 determinava uma reserva de 50% das vagas dos cursos de graduação de instituições federais de Ensino Superior a estudantes que cursaram o Ensino Médio integralmente em escolas públicas e que se declaravam pretos, pardos ou indígenas. Na nova lei, além de a reserva ter sido ampliada para cursos técnicos e de nível médio, ela passou a incluir também estudantes com deficiência dentro do perfil estipulado pela lei, isto é, foram incluídos alunos com deficiência que cursaram o Ensino Médio integralmente em escolas públicas e se declaravam pretos, pardos ou indígenas (Rocha, 2021).

No ano seguinte, em 2017, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a poder ser realizado com videoprovas em Libras, o que foi outra política importante para o acesso de estudantes surdos ao Ensino Superior, tendo em vista a adoção do exame, por muitas universidades, como forma de ingresso em cursos de graduação (Rocha, 2021).

Como Rocha (2021) explica, antes dessa mudança na aplicação do exame para surdos, os candidatos surdos podiam apenas solicitar intérpretes para acompanhá-los na realização das provas, os quais interpretavam regras, avisos e enunciados das questões, apesar de a autora ressaltar não ser claro à época se as perguntas da prova poderiam mesmo ser interpretadas aos alunos, por falta de orientações precisas. Com as videoprovas em Libras, por outro lado, os candidatos podem assistir à interpretação das questões mais de uma vez, além de os editais, as

⁴ Programa federal criado em 2004 para concessão de bolsas de estudo em instituições privadas de Ensino Superior.

⁵ Programa federal criado em 2001 para financiamento de cursos superiores em instituições privadas, com condições especiais de juros e prazos.

⁶ Programa federal vigente de 2007 a 2012 para ampliação de acesso às instituições federais de Ensino Superior por meio do aumento do número de vagas e abertura de novos campi e para promoção melhorias estruturais nas instituições.

cartilhas e as campanhas de divulgação do exame serem realizados também em Libras e haver uma plataforma online com disponibilização das videoprovas de edições anteriores do exame para que os candidatos surdos possam se preparar (Rocha, 2021). Essas iniciativas, evidentemente, tornam um pouco mais justa, ou menos desigual, a disputa por uma vaga nos institutos de Ensino Superior.

Foi apenas após todas essas mudanças que a UFMG começou a receber estudantes surdos sinalizantes da Libras em seus cursos de graduação. De acordo com dados fornecidos pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da instituição, antes de 2018, não se registrava a presença, na graduação, de estudantes surdos sinalizantes da Libras, mas apenas de surdos oralizados, falantes do português. Tendo essa universidade sido fundada em 1927, isso significa que, durante 90 anos, a UFMG contribuiu para a formação acadêmica apenas de ouvintes ou de pessoas com deficiência auditiva falantes do português.

Em 2018, então, ingressaram cinco alunos em cursos de graduação variados por meio da reserva de vagas efetivada pela alteração da Lei de Cotas. No ano seguinte, em 2019, foi formada a primeira turma do curso de Letras-Libras na UFMG, o que ampliou, com ainda mais vigor, o número de estudantes surdos sinalizantes na instituição, tendo em vista que, para ingresso nesse curso, é realizado um exame vestibular próprio, que respeita as especificidades do surdo sinalizante. Além disso, de acordo com o Projeto Pedagógico do curso, 25 das 30 vagas ofertadas inicialmente foram reservadas a alunos surdos. Em 2020, 20 das mesmas 30 vagas se destinaram a esse grupo e, de 2021 em diante, 15 foram e continuam sendo as vagas reservadas a candidatos surdos anualmente.

Com isso, nota-se que, se em 2018 a UFMG contava com cinco estudantes surdos em seus cursos de graduação, em apenas seis anos – de 2019 a 2024 – esse número poderia estar acima de 80. Isso se, em 2024, os primeiros surdos que ingressaram em cursos de graduação já tivessem se formado e todas as vagas do curso de Letras-Libras tivessem sido preenchidas a cada ano, sem considerar surdos que ingressassem em outros cursos. Sair de cinco estudantes surdos para 80 representaria um aumento de mais do que 1500%, um crescimento notavelmente significativo.

Na prática, a expansão não ocorreu dessa forma tão expressiva, uma vez que não têm sido preenchidas todas as vagas destinadas aos surdos no Letras-Libras. Conforme dados fornecidos pelo colegiado do curso, ingressaram 15 surdos nos dois primeiros anos de existência do curso – 2019 e 2020 –, 3 em 2021, 5 em 2022, 12 em 2023 e 5 em 2024. Alguns desses alunos, porém, não permaneceram na graduação, e outros surdos iniciaram a graduação na

UFMG em outros cursos, fazendo com que o número total de estudantes surdos matriculados em cursos de graduação na instituição no segundo semestre de 2024 seja de 63, de acordo com o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI).

Percebe-se assim que, considerando o ponto de partida de nenhum aluno surdo antes de 2018, o aumento em seis anos foi significativo. E esse número tende a continuar se expandindo, haja vista a contínua reserva de vagas para surdos no curso de Letras-Libras, a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos demais cursos da instituição a partir da Lei de Cotas e o provável aumento progressivo no número de candidatos surdos prestando o ENEM desde 2017.

Essa realidade evidencia a importância de se pensar em ações para a inclusão e permanência dos estudantes surdos nesse espaço. Como Terezinha Rocha explica,

[...] a chegada dos estudantes surdos às universidades representa uma novidade para a maior parte das instituições e, assim, traz consigo diferenças linguísticas e desafios que não eram comuns em sala de aula. Alguns deles são: a mediação dos processos de ensino considerando duas línguas em uso, a Libras e o Português; a presença e o trabalho dos intérpretes de Libras em sala de aula; o percurso escolar desses estudantes que, em maior parte, enfrentaram desafios já que as políticas linguísticas e as políticas de inclusão são bastante recentes; e, ainda, o uso da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) por parte desses alunos (Rocha, 2021, p. 21-22).

Pensando especificamente no último ponto levantado pela autora, a respeito do uso do português como segunda língua por parte dos estudantes surdos, é notável que ações para o ensino dessa língua a esse grupo na UFMG são necessárias, tendo em vista que o português é língua hegemônica na instituição e no país como um todo. Por esse motivo, e pensando também na ainda baixa adoção da Libras no espaço acadêmico e social, é essencial garantir aos alunos surdos espaços para seu desenvolvimento no português, bem como sua familiarização com práticas que têm tal idioma como centralidade.

Como Ribeiro (2016) defende, o domínio crescente do português escrito pelos surdos no espaço acadêmico garante a esses estudantes tanto o acesso “ao patrimônio intelectual produzido nesta língua” quanto a possibilidade de contribuir com esse patrimônio (Ribeiro, 2016, p. 283). Almeida e Ribeiro (2023, p. 179) detalham ainda que, “para que o surdo possa avançar em estudos de pós-graduação, tornar-se professor, prestar concurso, vivenciar como cidadão pleno numa sociedade de hegemonia ouvinte, é preciso que ele não veja o português escrito como uma barreira diante de si”.

A dificuldade em romper com essa possível barreira se acentua quando se pensa que, ao adentrar o ambiente universitário, o estudante entra em contato com muitos gêneros, muitas atividades e exigências próprias desse espaço, que dificilmente são aprendidas em outros

contextos. Certos gêneros acadêmicos ou mesmo formulários eletrônicos específicos, não costumam ser acessados por estudantes antes de seu ingresso em cursos de graduação e podem precisar ser aprendidos tão logo se dê a entrada no espaço universitário e/ou ao longo de sua permanência nele. Entretanto, para os estudantes surdos, esse aprendizado se dá em uma segunda língua, na qual eles muitas vezes ainda não são altamente proficientes, e a partir de uma metodologia que frequentemente não é voltada para eles, o que dificulta muito o processo.

Como explicam Sueli Fernandes e Laura Moreira (2017, p. 140),

O letramento no ensino superior envolve múltiplos desafios aos estudantes surdos que utilizam o português como segunda língua, já que seu processo de aproximação com gêneros textuais acadêmicos costuma causar estranhamento pelos usos da linguagem, do conhecimento técnico veiculado como conteúdo, da ausência de repertório lexical em Libras para sinalizar equivalentes na Língua Portuguesa, pela falta de experiência de interações verbais nessa esfera discursiva, pela complexidade dos conteúdos envolvidos nesse campo epistemológico.

É por esse motivo que Maria Clara Ribeiro (2016) defende que sejam criadas “zonas de conforto no encontro sujeito/língua portuguesa na esfera do discurso acadêmico”, pois “zonas de atrito sujeito/língua foram criadas durante todo o percurso escolar desses sujeitos” (Ribeiro, 2016, p. 283). Essas “zonas de atrito” presentes no percurso escolar prévio dos estudantes surdos que chegam à universidade resultam nas “falhas” que Bisol *et al.* (2010, p. 152) explicam que esses alunos precisam “contornar” para adquirirem os novos conhecimentos e as novas habilidades que o contexto universitário requer. E as autoras ainda complementam que esses conhecimentos e essas habilidades não dizem respeito apenas às atividades acadêmicas em sentido estrito, mas também ao envolvimento social no espaço universitário, ao relacionamento com professores e colegas, por exemplo, aspecto crucial para o êxito acadêmico, na visão das autoras (Bisol *et al.*, 2010).

Todo esse contexto apresentado confirma o que Rosemary Almeida e Maria Clara Ribeiro (2023, p. 175) defendem: que “pessoas surdas chegam ao Ensino Superior necessitando continuar a aprendizagem da leitura e da escrita do português”, aprendizagem essa potencialmente emancipadora em sociedades letradas (Almeida; Ribeiro, 2023). Como ficará mais evidente na seção seguinte, em que serão discutidos os letramentos, essa continuação da aprendizagem ocorre com qualquer um que chega ao Ensino Superior, mas tem especificidades fundamentais no caso dos surdos.

2.2 As concepções de letramento

A partir da compreensão do processo de entrada dos estudantes surdos no Ensino Superior, é possível discutir aspectos linguísticos e educacionais que dizem respeito a esse ingresso. Como Giselli Silva e Eva Barbosa (2022) comentam, “a comunidade surda, como minoria linguística e cultural, vai encontrar na universidade inúmeras demandas de usos da leitura e da escrita, bastante complexas e desafiadoras” (Silva; Barbosa, 2022, p. 136-137). Esses desafios e essa complexidade estão na base da perspectiva de letramento acadêmico aqui adotada, porém, para discutir essa perspectiva, é preciso que primeiro nos debruçemos sobre os conceitos de letramento propriamente dito.

Magda Soares (2009), em texto em que define o termo, introduz que o conceito de letramento vem da concepção de que “a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (Soares, 2009, p. 17). Nesse sentido, aprender a ler e a escrever implica uma série de consequências que não podem ser ignoradas por aqueles que se dedicam a esse ensino.

Essas consequências podem interferir, inclusive, nas relações de identidade e de poder que são construídas entre leitores e entre leitores e não leitores, devendo haver uma enorme cautela para não se discriminar aqueles que não leem ou que não se apropriaram da escrita de determinada forma e/ou em determinado contexto. Como Angela Kleiman pontua, “uma vez que os grupos não-letrados ou não-escolarizados são comparados com grupos letrados ou escolarizados, estes últimos podem vir a ser a norma, o esperado, o desejado, principalmente porque os pesquisadores são membros de culturas ocidentais letradas” (Kleiman, 1995, p. 27).

Esse é um ponto de fundamental interesse para esta pesquisa, uma vez que este é um trabalho desenvolvido por pesquisadora ouvinte, com amplo acesso à educação formal, pertencente a uma classe social, econômica e racial com inúmeros privilégios, em uma turma de surdos, os quais, apenas por essa condição, já são socialmente vistos como grupo de menor prestígio, que precisariam se adequar à sociedade padrão ouvinte. Nesse sentido, seria muito fácil entender os meus próprios modos de me engajar com a leitura e com a escrita como a norma, e os modos como os estudantes surdos que participaram desta pesquisa se empenham nessas atividades como desviantes da norma.

Em realidade, se o ensino não parte de uma perspectiva bilíngue, de valorização da língua de sinais do aluno, e de uma lógica de letramento que considera as práticas do grupo

minoritarizado, o aluno pode se sentir incitado a abandonar suas formas de interação e vivência social, objetivando uma adaptação à cultura dominante. Essa possibilidade é inclusive abordada por Angela Kleiman, em texto em que discute turmas de alfabetização de jovens e adultos. A autora pontua que é possível que os estudantes se vejam em uma situação em que devam substituir suas práticas discursivas por aquelas da cultura letrada em vistas à sobrevivência dentro daquela cultura (Kleiman, 1995).

Na tentativa de evitar isso, a perspectiva de letramento aqui adotada compreende a importância de se ter um professor sensível às questões culturais que a aquisição de uma língua implica. Nesse contexto, algo que foi necessário ter em mente, durante todo este trabalho, foi justamente que os estudantes que participaram desta pesquisa levam à universidade uma realidade diferente da que está colocada naquele espaço, isto é, uma outra língua e uma outra cultura (Silva; Barbosa, 2022). Nesse sentido, e retomando as considerações de Angela Kleiman (1995), não se trata de excluir ou abandonar as práticas culturais e de letramento com as quais os surdos já se engajam, mas de acrescentar outras formas de se engajar com a escrita, de contribuir para sua apropriação desse recurso de letramento.

Esse entendimento está em acordo com o modelo ideológico de letramento, que surgiu como uma espécie de resposta ao modelo autônomo, que entendia o letramento como uma ferramenta neutra, que poderia ser desvinculada dos contextos sociais específicos em que se manifesta (Street, 1984). Nas palavras de Street (1984), o modelo autônomo assume que só há um caminho para o desenvolvimento do letramento e que esse caminho leva ao progresso, à liberdade individual e à mobilidade social⁷.

Street (1984) pontua ainda que, normalmente, esse caminho ou esse tipo de letramento entendido como o único existente no modelo autônomo diz respeito às práticas do pesquisador que desenvolve pesquisa nesse campo, como alertou Angela Kleiman (1995) posteriormente, a respeito do risco de um pesquisador privilegiar suas próprias práticas em detrimento das práticas dos grupos que estuda. Em outras palavras, segundo Street (1984), pesquisadores que partem de uma noção autônoma do letramento tendem a privilegiar suas próprias formas de se engajar com a leitura e a escrita, em geral, não por explícita e conscientemente acreditarem serem essas as formas mais avançadas, complexas e desenvolvidas de ser letrado, mas por assumirem ser esse o único letramento existente.

⁷ A ideia de que o letramento, por si só, seria capaz de promover desenvolvimento econômico, liberdade individual, mobilidade social, melhores ofertas de emprego, entre outras consequências passou a ser chamada de “mito do letramento”. Para maior aprofundamento a respeito desse mito, conferir Graff (1979).

No contexto desta pesquisa especificamente, partir de um modelo autônomo de letramento poderia levar à convicção de que os estudantes surdos que participaram desta pesquisa não são letrados, visto que não leem, escrevem ou se engajam com a leitura e com a escrita da mesma forma que eu, a pesquisadora em questão, dentro de todo o meu contexto previamente apresentado, faço.

Em realidade, Street (1984), em referência a um estudo de Harvey J. Graff de 1979, comenta que o pressuposto de que existe um letramento padrão contribui para a manutenção da estratificação social, para o controle social, por parte dos grupos dominantes, dos grupos e indivíduos potencialmente disruptivos. Isso porque, em vez de se engajarem em suas próprias formas de ler e de escrever, desafiando o *status quo*, ao se estabelecer um padrão de letramento, os grupos que destoam desse padrão são levados, principalmente em seu processo de escolarização, mas também em contextos extraescolares, a abandonarem suas práticas divergentes e a aderirem ao modelo de letramento dos grupos dominantes, o que, por conseguinte, leva a uma possível erradicação das diferenças sociais e culturais e à manutenção da ordem dominante (Street, 1984).

Street (1984), ainda referenciando os estudos de Graff (1979), aprofunda a discussão dizendo que, em realidade, o plano de ampliação social do letramento, no contexto estudado por Graff (1979) do Canadá do século XIX, tinha precisamente o objetivo de garantir a manutenção dessa ordem e, para sua efetividade, os próprios estudantes precisavam ser levados a crer que se apropriar das formas padrões de letramento seria benéfico para eles mesmos, evitando que se interessassem pelo desenvolvimento de formas alternativas de engajamento com o texto escrito. Parece razoável supor que, ainda hoje no Brasil, propostas de escolarização e de letramento tenham, em alguma medida, implícita ou explicitamente, ainda se baseiem nessa perspectiva ou se orientem por ela, levando os estudantes de contextos sociais diversos a acreditarem que a apropriação das formas como a classe dominante interage com textos escritos fará bem a eles mesmos, o que pode resultar na homogeneização das práticas sociais mediadas pelo texto escrito.

É precisamente a respeito disso que Kleiman (1995) faz o seu alerta, previamente mencionado, em relação ao cuidado que pesquisadores da área dos letramentos, que partem de uma concepção ideológica, devem ter para não motivarem os estudantes que se engajam com outras formas de letramento a aderirem plenamente ao letramento do professor, abandonando por completo suas próprias práticas.

Evidentemente, trata-se de uma situação delicada, visto que, em um contexto de escolarização, a aquisição das novas práticas é muitas vezes necessária à integração e à participação ampla no contexto escolar e acadêmico em questão (Kleiman, 1995). A ideia, então, é que os estudantes ganhem consciência a respeito de suas práticas (Street, 1984) e também do valor social que essas práticas carregam para, a partir desse entendimento crítico, poderem decidir como desejam se engajar com a leitura e com a escrita em cada contexto em que se inserem.

No caso dos estudantes surdos, o objetivo é que eles entendam criticamente a percepção social provocada não apenas pelo seu uso da língua de sinais, mas também pelas maneiras como eles leem e escrevem em português e, a partir dessa criticidade, decidam qual(is) idioma(s) usar em cada contexto e de que forma. Essa criticidade, ainda dentro de uma leitura do trabalho de Street (1984), tem também o potencial de aplacar a culpa que muitos desses alunos podem sentir por, na visão deles mesmos, não lerem ou escreverem “direito”, visto que essa perspectiva crítica a respeito do letramento pode levá-los a entender que não são eles que não leem e escrevem “direito”, mas a conjuntura social que não autoriza ou respeita suas maneiras de ler e escrever, de se apropriar do português, ou ainda, como Kleiman (1995) também pontua, a conjuntura social que não favorece para eles o aprendizado de outras formas de se engajar com o texto escrito, não garante oportunidades de aprendizagem significativa da língua escrita.

Street (1984) também constata, referenciando um estudo de Labov (1973), que, no momento em que uma pessoa não se adequa à forma de ler e de escrever da classe dominante, o que se evidencia é um desconhecimento por parte dela a respeito das convenções sociais dominantes ligadas à escrita e à leitura. Teóricos do modelo autônomo de letramento alegaram no passado privação cognitiva como responsável por essa inadequação ou, posteriormente, falta de conhecimentos técnicos universais. Contudo, a ideia de uma privação cognitiva que impediria que indivíduos marginalizados se engajassem com textos escritos da mesma forma que a classe dominante se engaja beira a eugenia, e a de que essas formas desviantes da norma de ler e escrever – ou melhor, de agir por meio de textos escritos – revelam falta de conhecimentos técnicos universais tampouco se sustenta. Isso porque considerar “universais” as habilidades necessárias ao engajamento com textos de determinada forma implica considerar essa forma a única existente, a forma “universal” de praticar a escrita e a leitura.

Naturalmente, o modelo ideológico de letramento não ignora os aspectos técnicos e formais do letramento, apenas não os considera universais, mas dependentes do contexto em que se manifestam. Em outras palavras, de fato existem conhecimentos técnicos que precisam

ser adquiridos no intuito de aprender a se engajar com textos escritos de uma forma específica e em um contexto específico. No entanto, esses conhecimentos não são universais, são apenas os conhecimentos validados e prestigiados pelos grupos dominantes do contexto em questão.

No espaço acadêmico, por exemplo, ambiente em que se insere esta pesquisa, existem, evidentemente, conhecimentos técnicos que dizem respeito à escrita e à leitura de textos que circulam nesse contexto, só não parece justo afirmar serem esses conhecimentos “universais”. Tratam-se apenas dos conhecimentos histórica e socialmente validados pela comunidade acadêmica, pela área de conhecimento que o aluno estuda ou até mesmo pelo professor específico com quem o aluno interage.

Pensando nessas maneiras de se engajar com textos, o modelo ideológico de letramento reconhece que o letramento representa a apropriação não só de novas formas de ler e de escrever, mas também de se portar socialmente (Street, 1984), tendo em vista que leitura e escrita são entendidas como práticas sociais. Sendo assim, os conhecimentos desenvolvidos no processo de apropriação das formas socialmente validadas de se engajar com a leitura e a escrita na academia envolvem também normas sociais de comportamento, interação, entre outros aspectos da vida acadêmica.

Dessa maneira, como também comentado por Street (1984), torna-se difícil distinguir o que o letramento em si acarreta para um indivíduo e o que é, na verdade, fruto do processo de escolarização como um todo. Em texto posterior do autor, Street (2003, p. 78, tradução própria) comenta mais explicitamente que “as maneiras pelas quais professores ou facilitadores e seus alunos interagem já é uma prática social que afeta a natureza do letramento sendo aprendido e as ideias que os participantes têm sobre letramento”⁸.

Esse entendimento, por sua vez, leva a uma discussão sobre eventos de letramento, que, segundo Heath (1982), são “qualquer ocasião em que um texto escrito seja parte integrante da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”⁹ (Heath, 1982 *apud* Street, 1988, p. 61, tradução própria). Esse conceito diz respeito, então, a situações concretas, empíricas e locais de uso da leitura e/ou da escrita, enquanto as práticas de letramento, conforme Street (1988), referem-se a um conceito abstrato superior no que tange a comportamentos, conceitualizações, modelos e ideologias que subjazem determinados usos da leitura e da escrita.

⁸ Texto original: “The ways in which teachers or facilitators and their students interact is already a social practice that affects the nature of the literacy being learned and the ideas about literacy held by the participants [...]”

⁹ Texto original: “[...] any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes”.

Pensando no contexto de uma sala de aula, existem práticas de letramento comuns que contribuem para a construção desse ambiente e que se manifestam em eventos de letramento situados específicos de cada sala. Maria Lucia Castanheira, Judith Green e Carol Dixon (2007, p. 8) pontuam – em referência a Cochram-Smith (1984) e Golden (1988, 1990) – que “em qualquer sala de aula, professores e estudantes constroem modelos particulares de letramento e de compreensão dos aspectos envolvidos na aprendizagem de como tornar-se letrado”. Em outras palavras, os participantes de uma sala de aula constroem os eventos específicos de letramento a partir de suas próprias concepções acerca do letramento e das práticas que devem ser realizadas nesse ambiente.

As autoras defendem ainda que “letramento é um processo dinâmico em que o significado de ação letrada é continuamente construído e reconstruído por participantes, quando se tornam membros de um grupo social” (Castanheira; Green; Dixon, 2007, p. 9). Considerando que, evidentemente, no momento de vida em que os participantes desta pesquisa se encontravam, eles já haviam vivido inúmeras experiências escolares, todos – professora, alunos e intérpretes – chegaram à disciplina já com bagagens e concepções sobre o que significaria fazer parte de um grupo escolar e o que seriam ações letradas, concepções essas que foram se alinhando e entrando em conflito ao longo da disciplina, ao longo dos eventos que eram construídos.

David Bloome (1983, p. 172, tradução própria) também aborda essas bagagens ao dizer que “as práticas que uma pessoa traz para eventos de leitura são o resultado do histórico dessa pessoa em eventos de leitura anteriores e em outros eventos sociais”¹⁰. Ou seja, as perspectivas e ideologias que uma pessoa tem a respeito da leitura e do letramento são construídas a partir dos eventos de leitura e de letramento de que essa pessoa participou. A respeito desses eventos anteriores, Castanheira, Green e Dixon comentam que

[...] o rol de oportunidades de aprendizagem vivenciadas pelos alunos, durante os anos de sua escolarização, pode limitar ou expandir o repertório de ações letradas que esses mesmos alunos irão desenvolver e, particularmente, o que eles compreenderão como sendo ação apropriada ao contexto escolar e a outros contextos interacionais [...] (Castanheira; Green; Dixon, 2007, p. 11).

Evidentemente, sendo eu professora ouvinte, com bagagem cultural e social bastante favorecida, o meu rol de oportunidades de aprendizagem foi e é amplo, os eventos de letramento dos quais eu já participei são diversos, o que me faz transitar por contextos letrados e me engajar

¹⁰ Texto original: “[...] the frames that one brings to reading events are the result of one’s history in previous reading events and other social events.”

em outros eventos de letramento na universidade – e fora dela – com relativa facilidade. No entanto, essa não é a realidade dos alunos, que, por seus contextos sociais e pelas lacunas em sua escolarização provocadas pela falta de garantia de métodos e recursos adequados a suas especificidades, muito provavelmente não vivenciaram um rol de oportunidades de aprendizagem tão amplo. Essa limitação, por sua vez, dificulta o engajamento desses estudantes em eventos de letramento variados, visto não terem tido contato, ainda, com essa diversidade de práticas ou modelos de letramento.

Esses modelos são compostos por “padrões interacionais”, isto é, formas de agir e de se comportar em um evento de letramento. No caso da sala de aula, trata-se das formas de se comportar nesse espaço, de interagir com colegas, professora, intérpretes e com o texto, das atitudes que, para cada participante, são adequadas ou desejadas naquele contexto. Como Castanheira, Green e Dixon (2007, p. 13) comentam, os padrões interacionais revelam “princípios que orientam as práticas escolares desenvolvidas em sala de aula” e levam “à construção de um entendimento particular do que significa ação letrada nessa sala de aula” (Castanheira; Green; Dixon, 2007, p. 23). Todos os participantes de uma sala de aula, então, já chegam a ela com alguns padrões de comportamento estabelecidos, uma vez que todos possuem históricos escolares. A interação desses padrões gera novos padrões, que serão então guias para as interações e os eventos naquela sala específica.

Como esta é uma pesquisa voltada à análise de eventos de letramento em sala de aula, os padrões mais minuciosamente analisados aqui dizem respeito às interações com o texto, isto é, à forma como eu – a professora –, os intérpretes e os alunos construíamos as atividades que giravam em torno do texto escrito e ao que entendíamos serem comportamentos adequados durante essas atividades em sala. Essas interações com o texto, durante a disciplina em que foram gerados os dados desta pesquisa, tinham o objetivo não apenas de promover o aprendizado do conteúdo dos textos propriamente dito, mas também o aprendizado de como interagir adequadamente com textos daquela natureza, como participar de eventos de letramento dentro e fora da sala de aula.

Por “textos daquela natureza” entende-se *textos de mesmo gênero*. Como Giselli Silva e Eva Barbosa (2022, p. 143) salientam, em referência a Souza (2013), o trabalho com gêneros textuais contribui “para um ensino contextualizado de segunda língua, pelo fato de contar com elementos que possibilitam ao aluno surdo a vivência do texto, conforme sua função na sociedade”. Barbosa ainda completa que o ensino de PL2 “somente fará sentido para esse público de alunos partindo dos gêneros, pelo fato de possuírem uma função determinada no

ambiente social e poderem ser vivenciados pelos alunos em suas vidas diárias” (Barbosa, 2016, p. 26 *apud* Silva; Barbosa, 2022, p. 143). Por esse motivo, na disciplina analisada, como será descrito em capítulo mais adiante, parti de gêneros e assuntos que circulam no ambiente acadêmico para o desenvolvimento das aulas de leitura, tendo em vista, também, o propósito de desenvolvimento do letramento acadêmico dos estudantes, como será explorado na seção a seguir.

2.2.1 O letramento acadêmico

A noção de letramento acadêmico surge dentro de um momento histórico que tem relação com o momento brasileiro atual, brevemente comentado na introdução desta dissertação, no que tange à ampliação do Ensino Superior a grupos minoritarizados. Isso porque o início das pesquisas sobre letramento acadêmico se deu no Reino Unido, quando o ingresso de alunos de comunidades não-tradicionais em universidades tornou evidentes práticas sociais tidas como naturais até aquele momento, dada a maior homogeneidade do público que agia e interagiu naquele espaço até então (Lea; Street, 1998). De acordo com Lillis e Scott (2007, p. 7, tradução própria),

Os letramentos acadêmicos no Reino Unido surgiram do reconhecimento, predominantemente por parte de professores-pesquisadores, das limitações de grande parte do discurso oficial sobre linguagem e letramento em um sistema de ensino superior em rápida mudança. O contexto educacional é de expansão do ensino superior e de aumento da participação tanto de estudantes “locais” quanto “internacionais”. Esse desenvolvimento faz parte de uma agenda oficial de “ampliação do acesso” e representa um afastamento de um sistema altamente exclusivo [...]¹¹.

Tal cenário tem bastante ressonância com o aumento do número de estudantes com deficiências, e mais especificamente estudantes surdos, na UFMG. A presença desses estudantes implica interações culturais, linguísticas e sociais muito distintas do que era comum na instituição antes, quando ela contava apenas com ouvintes ou com um número ainda menor de alunos surdos, o que motiva pesquisas sobre as práticas de letramento na universidade, como a aqui apresentada.

¹¹ Texto original: “Academic literacies in the UK has emerged from predominantly teacher-researcher recognition of the limitations in much official discourse on language and literacy in a rapidly changing higher education system. The institutional context is one of expansion of higher education and increasing participation of both ‘local’ and ‘international’ students. The former development is part of an official ‘widening access’ agenda and represents a move away from a highly exclusive system [...]”.

Street e Lea afirmam que “o aprendizado no ensino superior envolve adaptação a novas formas de conhecimento: novas formas de entender, interpretar e organizar o conhecimento”¹² (Lea; Street, 1998, p. 157, tradução própria). Tal adaptação é desafiadora, evidentemente, a qualquer aluno que chega ao espaço acadêmico, sendo esse desafio agravado àqueles que adentram a universidade com bagagens linguísticas e culturais muito distintas da maior parte dos alunos da instituição, como é o caso dos surdos.

Como Sueli Fernandes e Laura Moreira (2017, p. 139) discutem, muitos surdos “concluem o ensino médio com domínio elementar da leitura e escrita em português, sem a vivência em gêneros textuais científicos, que costumam circular no ensino superior, como resumos, artigos, resenhas, dissertações, entre outros”. Elas ainda complementam, referenciando Souza e Bassetto (2014), que

[...] a participação ativa e efetiva, no meio acadêmico, exige manejar as convenções comunicativas/pragmáticas dessa comunidade discursiva, ou seja, ser capaz de ler/compreender e produzir os gêneros textuais como editais, provas, resumos, artigos, fichamentos, monografias etc. (Fernandes; Moreira, 2017, p. 140).

É possível pensar que também ouvintes, devido ao sistema educacional geral ainda pouco eficiente no Brasil, concluem o Ensino Médio sem essas habilidades e vivências que favoreceriam sua participação na universidade, o que de fato é verdade. O contato com gêneros nunca antes vistos, as relações muito diferentes estabelecidas com professores nesse espaço, o alto nível de autonomia e responsabilidade exigido, entre outras questões, são desafios a boa parte dos estudantes que chegam ao Ensino Superior. Porém o ponto que torna mais grave o contexto dos alunos surdos é a condição de letramento em segunda língua e de, muitas vezes, baixa proficiência em sua própria primeira língua, como as autoras também comentam.

Elas afirmam que

O letramento no ensino superior envolve múltiplos desafios aos estudantes surdos que utilizam o português como segunda língua, já que seu processo de aproximação com gêneros textuais acadêmicos costuma causar estranhamento pelos usos da linguagem, do conhecimento técnico veiculado como conteúdo, da ausência de repertório lexical em Libras para sinalizar equivalentes na Língua Portuguesa, pela falta de experiência de interações verbais nessa esfera discursiva, pela complexidade dos conteúdos envolvidos nesse campo epistemológico (Fernandes; Moreira, 2017, p. 140).

Todo esse contexto dificulta a “adaptação a novas formas de conhecimento” comentada por Lea e Street (1998, p. 157). Apesar disso, a terminologia de *adaptação* não pode ser

¹² Texto original: “Learning in higher education involves adapting to new ways of knowing: new ways of understanding, interpreting and organising knowledge.”

confundida com uma maneira de invisibilizar as diferenças linguísticas e culturais em prol de uma suposta homogeneização da academia. Essa proposta não seria condizente com o modelo ideológico de letramento aqui defendido, mas com o modelo autônomo previamente discutido, que dialoga fortemente com a ideia de “socialização acadêmica”, em detrimento do letramento acadêmico.

Na socialização acadêmica, a tarefa do professor seria “induzir os estudantes em uma nova ‘cultura’, a da academia”¹³ (Lea; Street, 1998, p. 158, tradução própria), enquanto, no letramento acadêmico, a homogeneidade dessa cultura é discutida, bem como as relações de poder e identidade existentes e perpetuadas no espaço universitário, numa proposta de valorização e reconhecimento de outras formas de se empenhar em um “fazer acadêmico”.

Nesse sentido, a ideia dos letramentos acadêmicos é se comprometer com a transformação do espaço universitário, não simplesmente com a introdução dos alunos a práticas já estabelecidas nele ou com a reprodução dessas práticas (Lillis *et al.*, 2015). Conforme Lillis e Scott (2007, p. 13, tradução própria) pontuam, uma abordagem focada nessa transformação se preocupa em “explorar formas alternativas de criação de sentido na academia, principalmente considerando os recursos que os escritores (estudantes) trazem para a academia como ferramentas legítimas para a criação de sentido”¹⁴.

A pertinência de se adotar essa perspectiva neste trabalho se dá pela importância de efetivamente incluir os estudantes surdos sinalizantes na universidade, dentro de suas bagagens e especificidades, legitimando seus recursos e suas ferramentas de criação de sentido, isto é, a língua de sinais e as interações mediadas por ela, bem como suas formas de utilização do português oral ou escrito. Em outras palavras, a necessidade de preservar, reconhecer e valorizar as formas de expressar da comunidade surda acadêmica é reconhecida nesta pesquisa, havendo o incentivo para o uso da Libras dentro e fora da sala de aula, por exemplo, e o respeito ao uso do português feito por esses estudantes. Ao mesmo tempo, reconhece-se também a importância de garantir aos alunos seu próprio direito de ampliar sua proficiência no Português como Segunda Língua (PL2) e utilizá-lo em sua modalidade escrita nos momentos em que seu uso parecer necessário ou for desejado. Nesse sentido, trata-se de respeitar as formas como os alunos se apropriam do português e, ao mesmo tempo, discutir com eles as implicações de seus usos da língua escrita.

¹³ Texto original: “[...] induct students into a new 'culture', that of the academy.”

¹⁴ Texto original: “[...] exploring alternative ways of meaning making in academia, not least by considering the resources that (student) writers bring to the academy as legitimate tools for meaning making”.

A disciplina em que foram gerados os dados desta pesquisa, a disciplina de Português como Segunda Língua II, existe no curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) exatamente com a finalidade de contribuir para a apropriação do português escrito como segunda língua por parte dos estudantes surdos, em vistas ao favorecimento da sua permanência e participação na universidade¹⁵. Fica evidente, portanto, que o planejamento e a condução dessa disciplina tinham como intuito o desenvolvimento do letramento acadêmico dos estudantes.

2.3 A leitura

Tendo em vista que este é um trabalho ligado à perspectiva dos letramentos, a leitura também esteve no cerne da pesquisa, visto que, durante as aulas da disciplina, boa parte das atividades desenvolvidas a tinham como foco. Por esse motivo, estudos que a definem em termos cognitivos e sociais se mostraram importantes para auxiliar a compreensão da forma como os estudantes se engajavam com essas atividades e o levantamento de possibilidades do que facilitava ou dificultava esse processo. Tal conceituação da leitura pode ser feita com base em teorias diversas e utilizando terminologias múltiplas, como será explicado a seguir.

Adams (1977) e Kato (1985) discutem o processamento da leitura na mente de quem lê e dividem esse processamento em ascendente e descendente; Kleiman (1988) trabalha com o conceito de conhecimentos prévios e pontua a importância dos conhecimentos prévios de natureza linguística, textual e enciclopédica para a leitura eficaz; Coscarelli (2002), por sua vez, divide a leitura em processamento da forma e processamento do significado e subdivide o processamento da forma em lexical e sintático, e o do significado, em local, temático e externo. Neste trabalho, entendo que as três concepções dialogam entre si e se complementam, sendo importante, portanto, explorá-las um pouco mais a fundo e estabelecer relações entre elas.

Conforme Adams (1977) descreve, ao longo de uma leitura, dois tipos de processamentos do texto acontecem simultaneamente na mente do leitor: um processamento ascendente e um processamento descendente. No processamento ascendente, as letras são identificadas, formando então as palavras, que posteriormente se agrupam em estruturas sintáticas e semânticas para a compreensão gradual do texto. Essa parece ser a perspectiva que está na base do que Carla Coscarelli (2002) chama de processamento da forma. Já no

¹⁵ Tanto o curso de Letras-Libras quanto a disciplina de Português como Segunda Língua II serão descritos e discutidos no Capítulo 3 desta dissertação.

processamento descendente, o leitor, na medida em que progride na leitura, completa lacunas do texto, realiza inferências e interpretações que contribuem para a compreensão daquilo que está lendo, o que se aproxima do processamento do significado, nas palavras de Coscarelli (2002).

Embora no passado tenha sido discutido qual tipo de processamento seria predominante ou mais importante na leitura, se o ascendente ou o descendente, já há algum tempo é possível dizer que há um consenso sobre a necessidade de ambos serem operados satisfatoriamente, e de forma concomitante, para uma leitura eficaz, isto é, é preciso processar de maneira eficiente e adequada tanto a forma quanto o conteúdo de um texto, considerando seus aspectos estritamente linguísticos e aqueles contextuais, para que a compreensão se dê de maneira satisfatória e eficiente. Adams (1977) mesmo diz que essa leitura eficaz depende tanto das informações que estão na mente do leitor quanto daquilo que está no texto escrito, se um ou outro processamento for impedido ou obstruído por algum motivo, a leitura será largamente dificultada, e a compreensão do texto poderá ser impedida ou realizada de maneira equivocada.

Mary Kato (1985, p. 40) detalha que existem leitores que se apoiam mais em um do que em outro tipo de processamento, mas que têm a leitura comprometida por isso. Ela afirma que aquele que privilegia o processamento descendente apreende facilmente as ideias gerais do texto, porém faz excessos de adivinhações, podendo tirar conclusões que não condizem com o que de fato está posto. Por outro lado, apesar de o leitor que se apoia muito no processamento ascendente não tirar conclusões precipitadas, ele faz também pouca leitura nas entrelinhas, tendo dificuldade de diferenciar informações principais de secundárias, o que, por sua vez, compromete sua capacidade de sintetizar as ideias do texto lido, por exemplo (Kato, 1985, p. 41). A autora conclui, então, em concordância com Adams (1977), que o processamento ascendente e o descendente são complementares no leitor proficiente.

Dialogando com essa concepção dos tipos de processamentos de um texto, Angela Kleiman (1988) enfatiza a importância do conhecimento prévio do leitor para a leitura satisfatória. Para ela, diferentes conhecimentos, que se integram todos no que pode ser chamado de conhecimentos prévios, interagem no processo da leitura, como o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo (Kleiman, 1988, p. 13). Essa é também a visão adotada por Ingedore Koch e Vanda Elias (2008, p. 27), que afirmam que “se, do lado do autor, foi mobilizado um conjunto de conhecimentos para a produção do texto, espera-se, da parte do leitor, que considere esses conhecimentos (de língua, de gênero textual e de mundo) no processo de leitura e construção de sentido”.

O conhecimento “de língua”, ou linguístico, diz respeito à língua em sua concepção mais estrita, envolve, portanto, o vocabulário, as estruturas sintáticas simples e complexas, os tempos verbais e demais fatores linguísticos. Esse conhecimento está mais ligado ao processamento ascendente da leitura – na visão de Adams (1977) e Kato (1985) – ou ao processamento da forma do texto – na visão de Coscarelli (2002).

O conhecimento textual, por sua vez, diz respeito ao conjunto de noções e conceitos sobre textos, gêneros e tipos textuais. Como explica Angela Kleiman (1988, p. 20):

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois [...] o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão.

Carla Coscarelli (2002, p. 23) também discute esse tipo de conhecimento, comentando que, “se o leitor conhece o gênero textual, sabe o que deve esperar de cada parte dele e pode, inclusive, desenvolver estratégias para a sua leitura”, estratégias essas que, evidentemente, contribuem para o entendimento do texto. O exemplo mais clássico para a compreensão desse tipo de conhecimento é o da bula de remédio. Evidentemente, muito mais fácil é ler e entender uma bula quando as partes que a compõem são entendidas e sabe-se onde encontrar cada informação desejada, ou seja, a compreensão desse gênero é amplamente facilitada quando se conhece a sua estrutura.

Trazendo isso para o contexto deste trabalho, é possível pensar no gênero “currículo *lattes*”, explorado em algumas das aulas em que foram gerados os dados desta pesquisa. Para uma compreensão mais fácil de um currículo próprio da plataforma *lattes*, é importante compreender as partes que compõem esse currículo e as informações que compõem cada parte. Em outras palavras, entender que esse tipo de currículo se divide em seções como “formação acadêmica”, “formação complementar”, “atuação profissional”, “projetos de pesquisa”, “projetos de extensão”, entre outras seções, e entender o que compõe cada uma dessas seções facilita muito a compreensão desse gênero. Esse tipo de conhecimento prévio está dentro do que Angela Kleiman (1988), Ingedore Koch e Vanda Elias (2008) chamam de conhecimento textual ou conhecimento de gênero textual.

Por fim, o conhecimento de mundo diz respeito à familiaridade do leitor com o assunto do texto que está sendo lido. Se ele conhece pouco desse assunto, dificilmente conseguirá fazer as inferências necessárias para a compreensão do texto, tendo sua leitura comprometida. A esse respeito, Coscarelli afirma que:

Se o leitor já tem algum conhecimento sobre o assunto tratado no texto, será mais fácil fazer inferências. Isto é, todo texto tem algumas lacunas que devem ser preenchidas pelo leitor. Essas lacunas são informações que o autor pressupõe que o leitor já tenha e que, portanto, não precisa mencionar, já que o leitor pode adicioná-las ao texto (Coscarelli, 2002, p. 18).

A autora então conclui que “quanto mais informações o leitor tiver a respeito do assunto, mais fácil será para ele preencher as lacunas do texto” (Coscarelli, 2002, p. 19). Vilson Leffa (1996) também parte dessa premissa ao afirmar que,

Para compreender um texto devemos relacionar os dados fragmentados do texto com a visão que já construímos do mundo. Todo texto pressupõe essa visão do mundo e deixa lacunas a serem preenchidas pelo leitor. Sem o preenchimento dessas lacunas a compreensão não é possível (Leffa, 1996, p. 25).

Ainda em relação ao conhecimento de mundo, Kleiman (1988) comenta que ele pode ser adquirido tanto formalmente quanto informalmente – podendo, inclusive, manifestar-se de forma consciente ou não na mente do leitor. A autora também explica que esse conhecimento não se limita a assuntos especificamente, mas também a situações e eventos típicos da cultura em questão. A esse conhecimento de “situações e eventos típicos da cultura” dá-se o nome de “esquema”, que, nas palavras de Leffa, “são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo” (Leffa, 1996, p. 35). É a essa concepção de esquemas que Koch e Elias (2008, p. 35) se referem quando dizem que “a leitura é uma atividade que solicita intensa participação do leitor, pois, se o autor apresenta um texto incompleto, por pressupor a inserção do que foi dito em esquemas cognitivos compartilhados, é preciso que o leitor o complete”.

Apesar de todas essas definições, é preciso pensar que, embora exista uma parte da leitura que, de fato, acontece dentro da mente do leitor, existem também fatores sociais e culturais que interferem, motivam ou modificam a leitura. No âmbito desta pesquisa, a leitura está implicada no pertencimento à universidade, uma vez que textos escritos fazem parte desse ambiente e devem ser lidos e compreendidos satisfatoriamente para que o estudante se integre a esse espaço e realize as ações que são esperadas dele. Fatores externos que dizem respeito ao funcionamento da universidade, então, às ações que podem e/ou devem ser realizadas nesse espaço, dentro e fora da sala de aula, são importantes para a compreensão de textos que circulam nesse ambiente e para o engajamento, portanto, em práticas de letramento que envolvem esses textos.

Como David Bloome (1983) descreve, lê-se para chegar daqui até ali, isto é, com um objetivo social, real e prático. No caso de uma sala de aula, por exemplo, contexto observado nesta pesquisa, normalmente se lê para atingir as expectativas do professor ou para se sentir membro do grupo, muito antes de se ler para obter as informações de um texto ou as opiniões de um autor (Bloome, 1983). E, para que as expectativas do professor sejam atendidas e/ou para o aluno verdadeiramente pertencer ao grupo, professor e alunos devem ter uma mesma ideia a respeito da maneira ideal de se engajar com a leitura em sala de aula, ou, em outras palavras, do que significa ser letrado naquela sala de aula, das ações que são associadas a esse letramento.

Dentro desse contexto de leitura em sala de aula, o próprio sentido do texto virá, para além dos processos ascendentes e descendentes que ocorrem na mente do leitor, da interação que ocorre na sala de aula, uma vez que o leitor não lê sozinho. Nas palavras de Bloome, “é por meio da interação um com o outro e na interação com o texto escrito que um sentido é determinado”¹⁶ (Bloome, 1983, p. 169, tradução própria).

Por esse motivo, esta pesquisa recorre às teorias cognitivistas da leitura quando parece importante levantar possibilidades no que tange ao processamento que os alunos fazem dos textos, mas se dedica, com maior afínco, à análise das interações em sala de aula e das ações de cada participante em relação aos textos como fonte para interpretação da maneira como cada um entende a leitura e do que, para cada um, parece significar ser letrado.

2.3.1 A leitura para estudantes surdos

Feita essa contextualização a respeito dos processos envolvidos na leitura de um texto e do aspecto social da leitura, cabe analisar as especificidades dessa atividade dentro da realidade de estudantes surdos. É fato que os estudos e as teorias sobre a leitura mencionados até aqui têm como base a leitura em primeira língua, que não é o contexto desta pesquisa, visto a compreensão já mencionada de que a língua portuguesa é a segunda língua dos estudantes surdos, sendo a Libras a primeira.

Apesar disso, o contexto em questão também não é o que se pensa a princípio quando se fala em leitura em segunda língua. Muitos estudos de leitura em segunda língua se voltam a contextos de línguas adicionais, como é o caso de estudantes ouvintes brasileiros lendo em inglês, italiano ou qualquer outro idioma em modalidade escrita, ou estudantes internacionais,

¹⁶ Texto original: “It is through their interaction with one another and their interaction with the print that a meaning is determined.”

também ouvintes, lendo em português. No caso desta pesquisa, os alunos envolvidos têm uma língua visuoespacial como primeira língua e leem, como segunda língua, a modalidade escrita de uma língua oral, sendo a escrita a única ou a principal forma de acesso desses estudantes a essa língua, o que gera implicações específicas.

A leitura é um importante meio pelo qual o surdo pode ter contato com sua segunda língua, muitas vezes se engajando simultaneamente na tarefa de aprender a língua em si e de aprender a ler e a escrever nessa língua. Em um contexto ouvinte de aprendizado de uma segunda língua, o aprendizado da leitura e da escrita se dá ao mesmo tempo em que se aprende a falar essa língua, estando, na base desses aprendizados, a escuta do idioma. Um aluno ouvinte, falante de português como primeira língua, que se dedica a aprender inglês, por exemplo, ouve em inglês, estabelecendo relações entre os sons do inglês e os do português, e tem o apoio da escrita em inglês – dentro de um sistema de escrita e de um alfabeto que ele já conhece no português – para assim aprender a falar e a escrever no idioma. Porém, o contexto do estudante surdo é outro.

O aluno surdo, especialmente aquele com surdez severa ou profunda, não tem acesso aos sons do idioma, não pode escutá-lo como base para aprendê-lo, ele conta principalmente com a escrita para aprender a língua, sistema radicalmente diferente da forma de expressão de sua primeira língua, a língua de sinais. Como forma de ilustrar essa conjuntura em que surdos adquirem e aprimoram sua compreensão e seu uso do português escrito, Hoffmeister e Caldwell-Harris (2014) apresentam o contexto de estudantes ouvintes que aprendem línguas mortas, como o grego antigo. Não sendo hoje o grego antigo uma língua em uso, tais alunos têm como base, principalmente, a escrita nessa língua. Nas palavras dos autores,

Esse aprendizado começa com a tradução para uma língua amplamente conhecida, para obtenção de um vocabulário básico; em seguida, instrução explícita para o aprendizado sobre diferenças gramaticais e de vocabulário; e, por fim, leitura intensiva com um dicionário para evitar os campos minados apresentados pela estrutura polissêmica das palavras e seus usos figurados¹⁷ (Hoffmeister; Caldwell-Harris, 2014, p. 231, tradução própria).

Embora, no caso de ouvintes aprendendo línguas mortas seja possível recorrer aos sons dessa língua em alguma medida, bem como aos conhecimentos dos estudantes acerca da fonologia de idiomas em geral, o que se percebe, a partir da analogia feita por Hoffmeister e

¹⁷ Texto original: “Such learning begins with translation to a well-known language, to obtain a basic vocabulary, then explicit instruction to learn about grammar and vocabulary differences, and finally intensive reading with a dictionary to avoid the mine fields posed by words’ polysemy structure and figurative uses.”

Caldwell-Harris (2014), é a importância de uma língua amplamente conhecida para a mediação do aprendizado da língua em questão. Espera-se, por exemplo, que as aulas de grego antigo dentro de uma universidade comum brasileira sejam ministradas para ouvintes em português, com os alunos fazendo traduções de textos para o português, recebendo explicações sobre a estrutura do grego nesse idioma e utilizando um dicionário de grego antigo-português para auxiliar a leitura, o que se aproxima da realidade dos alunos surdos. É necessário, para eles, o uso de uma língua em que eles sejam proficientes, a língua de sinais, para mediar o aprendizado do português escrito.¹⁸ As traduções do português para a língua de sinais são necessárias, e as instruções explícitas devem ser dadas em língua de sinais.

Ainda Hoffmeister e Caldwell-Harris (2014) elaboraram um modelo de aquisição da língua escrita por sujeitos surdos. Para eles, no primeiro estágio, os estudantes realizam traduções sinal-palavra, adquirindo aquelas palavras que possuem sinais equivalentes em sua primeira língua. No segundo estágio, são realizadas traduções mais complexas, de sentenças inteiras do português para a língua de sinais. Nesse estágio, portanto, os alunos obtêm a compreensão de que a língua de sinais e a língua oral que está sendo aprendida via escrita não são equivalentes, precisando ser realizadas operações mais complexas para a tradução satisfatória de sentenças. No último estágio, por fim, tendo sido compreendido o funcionamento da língua escrita em comparação com a língua de sinais, o aluno é capaz de ler em um “modo bilíngue”.

A compreensão desses estágios estipulados é importante uma vez que, como apontado anteriormente, os estudantes que se encontram hoje na graduação dificilmente adquiriram o português dentro de uma perspectiva bilíngue, com a valorização de sua primeira língua e metodologias específicas para suas particularidades. Por esse motivo, nem sempre esses alunos chegarão à universidade tendo atingido o último estágio do modelo proposto pelos autores. Devido a isso, uma aula de leitura para surdos universitários navega entre o âmbito do contínuo aprendizado da segunda língua e o da leitura e compreensão de um texto em idioma já conhecido em alguma medida.

Hoffmeister e Caldwell-Harris (2014, p. 235, tradução própria), em referência a Carrell (1991), expressam esse ponto da seguinte forma: “Uma questão guarda-chuva é se a leitura em

¹⁸ Sabe-se que, na prática, alguns dos estudantes surdos que chegam às universidades hoje não são amplamente proficientes em língua de sinais, devido a um processo de escolarização por vezes pouco adequado às especificidades desses estudantes e também pela ausência de referências surdas na vida desses estudantes, que, em sua grande maioria, crescem em famílias ouvintes e apenas tardiamente entram em contato com a comunidade surda. No entanto, questões ligadas à baixa proficiência de estudantes surdos na língua de sinais fogem ao escopo deste trabalho e, por isso, não serão amplamente abordadas aqui.

segunda língua deve ser caracterizada como um problema de leitura ou um problema de língua.”¹⁹ O que se pode afirmar seguramente é que, nesse contexto, a aula de leitura é também uma aula em que se deve desenvolver elementos lexicogramaticais pertinentes à aquisição da segunda língua no contexto de estudantes surdos.

Apenas para exemplificação, em determinada aula ministrada durante a geração de dados para esta pesquisa, um aluno, ao ler a palavra “língua” em um texto, dentro da expressão “língua presa”, interpretou a palavra com o sinal referente a “idioma”, em vez de identificar que se tratava da parte do corpo “língua”, visto que, em português a mesma palavra designa os dois conceitos (Figuras 1 e 2).

Figura 1 – “Língua” (idioma) em Libras



https://youtu.be/h6ftXrt_rlM

Fonte: Elaboração própria.

Figura 2 – “Língua” (parte do corpo) em Libras



<https://youtu.be/kGWaLVl5AxI>

Fonte: Elaboração própria.

¹⁹ Texto original: “An umbrella question is whether second language reading should be characterized as a reading problem or a language problem.”

Provavelmente, sua interpretação foi influenciada também pelo fato de ele estar em uma disciplina sobre a “língua” portuguesa, lendo um texto que dizia sobre desafios da autora surda em se apropriar do português, estando o sinal de “idioma” mais ativo em sua mente dentro daquele contexto do que o de língua como parte do corpo. Apenas quando ele sinalizou para a turma sua interpretação do trecho do texto que continha essa expressão foi possível identificar e corrigir seu entendimento equivocado da expressão “língua presa”.

Esse problema evidencia a dificuldade pontuada por Hoffmeister e Caldwell-Harris (2014) em evitar os “campos minados” da polissemia e dos sentidos figurados, visto se tratar de uma dificuldade não apenas em identificar o duplo significado de “língua”, mas também de dar um sentido para a expressão figurada “língua presa”. Esse, portanto, não foi um “problema de leitura”, mas sim de *língua*.

Em teoria, dificuldades com a polissemia das palavras estariam dentro do segundo estágio de aquisição da língua estipulados pelos autores. Porém é preciso considerar, evidentemente, que os três estágios definidos funcionam mais como uma divisão teórica e didática a respeito da aquisição da língua escrita pelos surdos do que como uma regra geral. A observação de dificuldades relacionadas ao segundo estágio, por exemplo, como problemas na compreensão de palavras polissêmicas ou expressões figuradas, não significa que os alunos que participaram desta pesquisa não conseguiram interpretar textos mais extensos e aprofundados em português. O avanço de um estágio para o outro não é linear, logo, conseguir interpretar sentenças complexas não diz que o aluno nunca terá dificuldade com o léxico do idioma, bem como encontrar desafios na compreensão de palavras não significa que o aluno não é capaz de compreender textos complexos.

Na realidade, os participantes desta pesquisa eram capazes de compreender que o português constrói significados de formas particulares e diferentes da Libras e que não pode ser plenamente compreendido com traduções literais de um idioma para o outro, como ficará mais evidente no Capítulo 4 desta dissertação, a partir da análise dos dados propriamente dita. Essa é uma habilidade que Hoffmeister e Caldwell-Harris (2014, p. 233) atribuem ao final do segundo estágio de aquisição da língua, o que indica que esses estudantes estão prontos para um processamento do português escrito em “modo bilíngue”, nas palavras dos autores.

Segundo eles, “um modelo de aprendizagem bilíngue permitirá que os alunos entendam por que muitas palavras não têm equivalentes de tradução. Os alunos entenderão que palavras isoladas normalmente não correspondem a sinais isolados ou mesmo a combinações simples de

sinais [...]”²⁰ (Hoffmeister; Caldwell-Harris, 2014, p. 233-234, tradução própria). Pelos dados desta pesquisa, que serão mais detalhadamente apresentados em momento posterior, foi possível perceber que frequentemente os estudantes observados se engajam na leitura nesse “modo bilíngue”, o que, contudo, não anula as dificuldades encontradas relacionadas a vocabulário ou expressões conotativas.

Como pontua Giselli Silva (2014), muitos surdos, em seu período escolar, são incentivados a fazerem leitura de textos em português buscando equivalências entre cada palavra e um sinal na língua de sinais, como se essa correspondência efetivamente existisse. Maria Cristina Pereira (2018) faz essa mesma colocação a respeito do foco excessivo que é dado, no ensino de português para surdos, ao ensino de palavras isoladas, fazendo com que o aluno se dedique menos à compreensão global do texto e mais às traduções diretas dos vocábulos.

Bernardino e Pereira (2020) igualmente discutem essa questão, afirmando – e utilizando Simms e Andrews (2020) como referência para tal colocação – que:

Embora vários pesquisadores concordem que durante a leitura o mais importante é a compreensão textual, normalmente, quando se ensina a leitura para os surdos, os professores focam na compreensão de vocabulário, no estabelecimento de relação entre palavras e sinais, ou seja, usam estratégias que buscam corresponder sinais e palavras. Dessa forma, o estudante não consegue focar no significado do texto, utilizando o seu contexto, mas foca na palavra, no seu sentido isolado. Não significa que o conhecimento lexical e morfológico não sejam importantes, mas enfatizar excessivamente uma habilidade cognitiva de nível inferior, como é o reconhecimento individual das palavras, pode limitar as oportunidades de discussões sobre as ideias do texto em língua de sinais, o que levaria os estudantes à sua real compreensão (Bernardino; Pereira, 2020, p. 176-177).

Essas questões trazidas pelas autoras podem ser um fator que motivou os estudantes desta pesquisa a, em alguns momentos que também serão detalhados no Capítulo 4, engajarem-se na leitura lexicalizada, atribuindo, a cada palavra do texto lido, um sinal, exatamente na ordem em que as palavras estão no texto em português, para, só após serem chamados à atenção para esse fato, comprometerem-se com uma leitura em “modo bilíngue”, como propõem Hoffmeister e Caldwell-Harris (2014).

Giselli Silva (2014), em uma pesquisa realizada com estudantes surdos do Ensino Fundamental de uma escola pública, constata, de forma semelhante ao que foi observado nos

²⁰ Texto original: “A bilingual learning model will enable learners to understand why many words lack translation equivalents. Learners will understand that single words usually do not map to single signs or even simple sign combinations [...]”.

dados desta pesquisa, que, embora haja essa leitura que ela denomina “bimodal” – ou seja, voltada às equivalências entre o português e a língua de sinais e mantendo a estrutura sintática e ordem lexical do português no momento da sinalização – os estudantes, em outros momentos, demonstram ser capazes de ir além da correspondência sinal-palavra.

Nesta pesquisa, por os estudantes estarem no Ensino Superior e terem, evidentemente, mais maturidade do que alunos de Ensino Fundamental, eles são capazes de se engajar em uma leitura bilíngue com maior desenvoltura do que os estudantes observados por Silva (2014), mas a comparação entre as pesquisas serve ao propósito de ilustrar os estágios de aquisição da leitura definidos por Hoffmeister e Caldwell-Harris (2014) e indicar a sua não linearidade.

Para além dessas questões de leitura que dizem respeito mais a um processamento ascendente do texto, para usar a terminologia de Adams (1977) e Kato (1985), Hoffmeister e Caldwell-Harris (2014) ressaltam que a integração dos processamentos descendente e ascendente é também necessária na leitura de surdos – uma vez que o é para qualquer leitura eficaz.

Esses processamentos, quando integrados, funcionam numa lógica compensatória, isto é, quando um deles é comprometido por algum motivo, outro pode compensar essa falta. Nesse caso, se o processamento ascendente, na questão lexical, é comprometido, tendo o aluno surdo problemas na identificação do significado das palavras, ele pode usar seu conhecimento de mundo, do assunto ou do gênero do texto em questão para compensar essa dificuldade e assim facilitar sua compreensão.

Porém, um problema identificado nesta pesquisa é que, muitas vezes, o conhecimento de mundo, do assunto ou da estrutura do texto por parte do estudante surdo também não é suficientemente desenvolvido para que essa compensação aconteça, tornando esse processo muito mais árduo. Hoffmeister e Caldwell-Harris (2014) apontam essa questão fazendo referência a Gibbons (2002). Eles dizem que

Aprendizes de uma segunda língua podem estar tendo dificuldades com a gramática e o vocabulário da sua segunda língua. Aprendizes de segunda língua podem também não ter conhecimento cultural relevante para a leitura de textos em segunda língua, o que dificulta o estabelecimento de inferências necessárias ao aprendizado do vocabulário a partir do contexto²¹ (Hoffmeister; Caldwell-Harris, 2014, p. 235, tradução própria).

²¹ Texto original: “L2 learners may be struggling with the grammar and vocabulary of their L2. L2 learners may also lack cultural knowledge relevant to reading texts in L2, which hinders the bridging inferences necessary for learning vocabulary from context”.

A esse respeito, Maria Cristina Pereira (2018), em referência a outros autores que se dedicam a pesquisas relacionadas à educação de surdos, como Sueli Fernandes (2003), Ana Claudia Lodi (2004) e Débora Moura (2008), ressalta que o conhecimento de mundo dos ouvintes é construído e ampliado por meio de interações orais em língua portuguesa. Nesse sentido, a forma de construção e ampliação desse conhecimento dos surdos deve passar pela língua de sinais. No entanto, como muitas interações significativas nos mais variados contextos ocorrem exclusivamente por via oral, os indivíduos surdos acabam ficando alheios a uma série de vivências e acontecimentos que poderiam favorecer a ampliação de conhecimentos de mundo importantes à leitura de textos em português e, por que não, ao engajamento em práticas de letramento.

A autora então defende que “a falta de conhecimento prévio talvez seja um dos maiores responsáveis pela decodificação sem compreensão que grande parte dos leitores surdos apresenta” (Pereira, 2018, p. 141). Considerando suas pesquisas sobre a educação de crianças surdas, ela comenta que, tendo em vista que a maior parte delas é filha de pais ouvintes, elas não participam das interações que acontecem no ambiente familiar, o que dificulta o desenvolvimento de suas habilidades de leitura, já que muitos conhecimentos que os ouvintes adquirem nessas interações não farão parte do repertório cultural e de mundo dos surdos.

Dentro dessa perspectiva, essa mesma exclusão acompanha o surdo em outros ambientes da vida e, continuamente, limita seu acesso a conhecimentos de mundo chave para a participação em diversas atividades. Isso porque, comumente, o sujeito surdo frequenta espaços predominantemente ouvintes, seja na escola, em locais de trabalho ou ambientes públicos, nos quais interações orais levam à construção e à ampliação de conhecimentos diversos. Nesse sentido, esses espaços podem funcionar como agentes de letramento apenas para os ouvintes, excluindo os surdos desse desenvolvimento.

Trazendo essa análise para o contexto acadêmico, a reflexão é a mesma. Como a universidade, e em especial a UFMG, é um ambiente de maioria ouvinte e, mais do que isso, de maioria ouvinte que não conhece a Libras, os surdos sinalizantes que fazem parte desse espaço não conseguem participar de muitas interações que ocorrem nesse ambiente, interações cruciais para o desenvolvimento de conhecimentos próprios das culturas acadêmicas.

Essa exclusão gera uma lacuna em termos de letramento acadêmico, visto que, para os surdos sinalizantes, o desenvolvimento desse letramento requer instruções explícitas mais constantes, já que muitos eventos que propiciam esse desenvolvimento ocorrem apenas oralmente. Isso, evidentemente, impacta a leitura desses alunos no que tange a textos que têm

o ambiente acadêmico como tema ou que circulam nesse espaço, devido à lacuna existente em termos de conhecimentos prévios.

Como sugestão para o trabalho com a leitura em grupos de surdos, inclusive, Maria Cristina Pereira (2018), em referência a Solé (1998), recomenda que o professor de surdos “planeje bem a tarefa de leitura e selecione com cuidado os materiais que serão trabalhados, decidindo as ajudas prévias de que os alunos possam necessitar” (Pereira, 2018, p. 145), incluindo nessas “ajudas prévias” discussões sobre o conhecimento de mundo que os estudantes têm ou não sobre o assunto do texto. Evidentemente, trata-se de uma sugestão aplicável a qualquer contexto de ensino de leitura, não apenas ao contexto dos surdos.

As discussões sobre o conhecimento de mundo dos estudantes podem partir, por exemplo, de palavras que seriam chave no texto a ser lido, uma vez que, como Angela Kleiman (1988, p. 20) pontua, “muitas vezes o desconhecimento de palavras é apenas um mascaramento do desconhecimento de conceitos sobre determinado assunto”. Dessa maneira, discutir palavras importantes para a compreensão do texto pode ser uma estratégia para se discutir previamente os conceitos do texto, isto é, os conhecimentos que os alunos têm ou não sobre aquele assunto ou tema.

Retomando a especificidade dos surdos, nesse trabalho com o vocabulário e os conhecimentos prévios, é preciso considerar os aspectos aqui discutidos sobre a exclusão a que o indivíduo surdo está submetido e que pode comprometer sua capacidade de inferir o significado das palavras a partir de seu conhecimento de mundo.

Em nova referência a estudos da área, dessa vez de Sueli Fernandes (2003), Maria Cristina Pereira (2018) deixa como sugestão que o professor explore o assunto do texto que será lido a partir do que faça parte do cotidiano dos alunos, motivando-os a ativarem em sua mente tudo o que já sabem sobre o assunto, ainda que até aquele momento não se deem conta de que sabem. Essa ativação do conhecimento prévio – que evidentemente só pode ser feita por meio da língua de sinais –, por si só, já facilita a leitura e possibilita também que o professor identifique, de antemão, lacunas que possam dificultar essa atividade, dedicando-se, então, à ampliação do conhecimento prévio do estudante sobre o assunto antes do engajamento com a leitura propriamente dita.

Nota-se que essas sugestões dizem respeito ao conhecimento prévio do estudante a respeito do assunto do texto, que é um dos tipos de conhecimentos prévios apresentados por Kleiman (1988). Mas Maria Cristina Pereira, em seu artigo de 2018, não se limita a ele. Ela discute também a ativação prévia dos conhecimentos textuais do aluno, indicando a importância

de o professor “conduzir o olhar dos alunos para aspectos formais do texto que, sozinhos, eles não perceberiam e que contribuem para a compreensão” (Pereira, 2018, p. 147). Nos dizeres da autora, “uma vez que o texto já foi significado e contextualizado, é possível, segundo Sueli Fernandes (2003), propor uma atividade de leitura individual a fim de perceber as possíveis leituras colocadas em prática pelos alunos” (Pereira, 2018, p. 147).

Isso porque Sueli Fernandes (2003) estipula algumas etapas para o trabalho com a leitura em sala de aula de estudantes surdos, sendo elas: a contextualização visual do texto; a leitura e a discussão do texto em língua de sinais; a percepção de elementos linguísticos significativos no texto; a leitura individual e a verificação de hipóteses de leitura; e a escrita. Apesar de essas etapas terem sido pensadas pela autora para um trabalho com estudantes surdos da educação básica, é possível adaptá-las para o contexto da universidade.

A respeito da contextualização visual do texto, a autora defende que o aluno surdo deve visualizar o texto como um todo, em seus aspectos verbais e não-verbais, associando seus elementos entre si para a construção dos sentidos do texto (Fernandes, 2003). Trata-se, portanto, de chamar a atenção do estudante para os elementos formais da estrutura de um texto, para a tipografia, para a organização gráfica, para a presença ou ausência de imagens e para demais características que contribuam para a compreensão do gênero que está sendo lido.

Em relação à leitura e à discussão do texto em língua de sinais, para a autora, ela é importante visto ser essa a primeira língua dos estudantes. Nesse sentido, para que eles possam construir e expressar suas hipóteses de leitura e opiniões livremente, sem o impedimento de uma possível barreira linguística, é preciso que eles leiam e discutam o texto na sua primeira língua. Nesse momento, cabe ao professor realizar perguntas aos alunos para testar essas hipóteses criadas e, se necessário, reconduzir a interpretação do estudante. Além disso, essa é a etapa da leitura, também, que permite a identificação de possíveis lacunas em termos dos conhecimentos necessários ao aluno para uma leitura eficaz do texto (Fernandes, 2003).

Segundo Fernandes (2003), após essa leitura e discussão do texto em língua de sinais, o professor deve direcionar os estudantes à percepção de algum elemento linguístico que deseje explorar. A autora destaca que o ideal é que o professor chame a atenção para elementos do texto e da língua que façam parte do conhecimento internalizado de estudantes que tenham o português como primeira língua, mas não dos surdos (Fernandes, 2003).

Após essas etapas, então, que Sueli Fernandes (2003, p. 155) chama de etapas de “remoção de barreiras de aprendizagem”, a autora acredita que o estudante está pronto para realizar uma leitura individual do texto e testar suas próprias hipóteses de leitura por meio de

uma atividade individual. Por fim, Fernandes (2003) defende que seja feita uma atividade de escrita a partir do texto lido, visto que, para ela, leitura e escrita são processos indissociáveis.

De certa forma, essas etapas estiveram presentes no trabalho desenvolvido e analisado nesta pesquisa, com adaptações pertinentes ao contexto investigado, às limitações da disciplina desenvolvida e às minhas próprias limitações como professora em formação. Elas serão destrinchadas e exploradas no Capítulo 4 desta dissertação.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO TRILHADO

O caminho que um pesquisador percorre durante sua investigação se delineia a partir do referencial teórico em que ele se baseia, do seu posicionamento dentro do campo de pesquisa, das decisões que toma ao longo do trabalho, do que escolhe ou não representar acerca do que vivenciou, de como representa o que escolheu, entre outras questões que tornam cada pesquisa particular. Neste capítulo, será explicitado o percurso trilhado a partir dessas questões levantadas.

Início, portanto, apresentando a perspectiva subjacente ao estudo analisado, isto é, a etnografia. Em seguida, descrevo a minha entrada no campo de pesquisa, já brevemente apresentada na introdução deste trabalho. Depois explico como os dados foram gerados e registrados durante a pesquisa e passo então para uma exposição acerca das formas como escolhi transcrever e representar esses dados. Em seguida apresento o curso e a disciplina em que foi desenvolvido o trabalho e finalizo o capítulo com uma apresentação dos participantes envolvidos.

3.1 Uma perspectiva etnográfica

Como a organização do referencial teórico mobilizado sugere, esta pesquisa partiu da intenção de investigar práticas de letramento vivenciadas por estudantes surdos na UFMG. Essa investigação foi feita tendo como base uma lógica etnográfica de pesquisa, que, conforme define James Spradley (1980, p. 30-31, tradução própria), tem como objetivo “descobrir o conhecimento cultural que as pessoas estão usando para organizar seu comportamento e interpretar sua experiência”²². Nesse sentido, a ideia inicial era descobrir as concepções e os conhecimentos dos estudantes que subsidiavam a participação deles em práticas de letramento.

Durante esse processo de investigação tornou-se evidente a necessidade de analisar as maneiras com as quais esses alunos se engajavam com a leitura, considerando os diversos aspectos envolvidos nessa atividade, já que a leitura está na base das práticas de letramento. Nesse sentido, foi necessário analisar como se dava o engajamento dos participantes com essa atividade e o que facilitava ou dificultava esse processo, para assim ser possível refletir sobre as práticas de letramento em si.

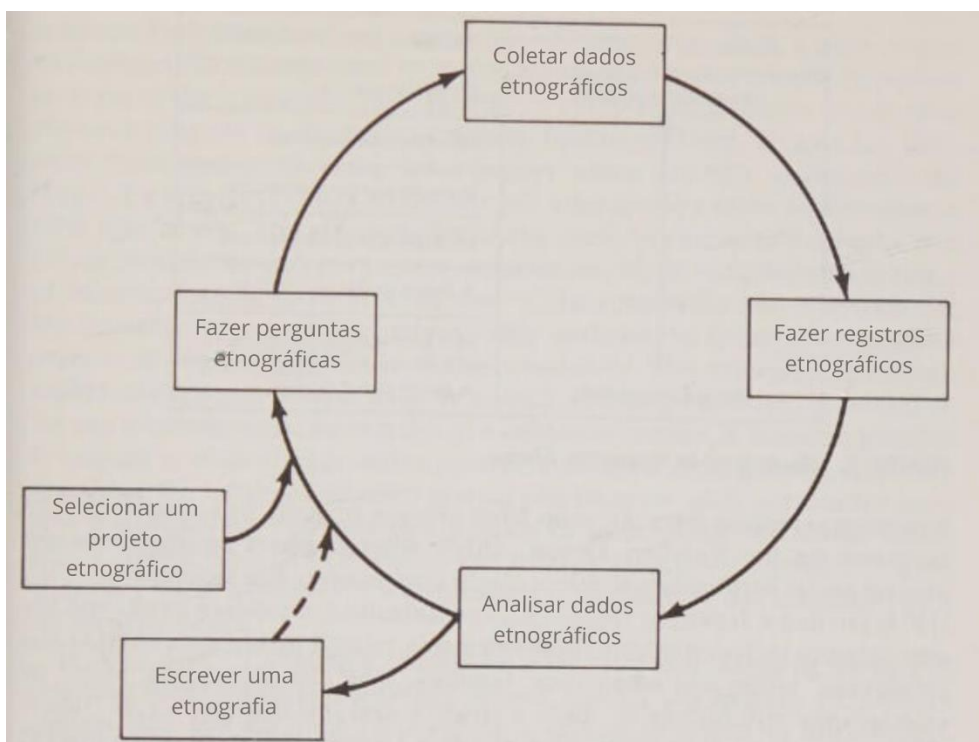
²² Texto original: “[...] to discover the cultural knowledge people are using to organize their behavior and interpret their experience.”

Só foi possível identificar, já durante o trabalho de campo, essa necessidade de enfatizar a leitura propriamente dita, pois parti de uma abordagem etnográfica de pesquisa. Isso porque, em pesquisas de perspectiva etnográfica, “o problema a ser pesquisado, não somente o método, pode ser e, frequentemente, é modificado, revisado ou, às vezes, abandonado, em consideração à análise etnográfica ou em razão da consideração daquilo que os dados apontam como culturalmente relevante” (Green; Dixon; Zaharlick, 2005, p. 62).

No caso desta pesquisa, o desenrolar do trabalho de campo revelou que aspectos sociais e cognitivos da leitura em si, bem como o letramento em sentido mais amplo, seriam relevantes para a descrição e análise do que ocorria na sala de aula estudada, e não apenas questões mais estritamente ligadas ao letramento acadêmico, como anteriormente previsto. Esse fator está em acordo com o que Blommaert e Dong (2010) descrevem a respeito da pesquisa etnográfica, uma vez que os autores ressaltam que, na etnografia, é a evidência empírica que leva à teoria, não o contrário. Nesse sentido, o que foi sendo percebido empiricamente me levou a concluir que teorias que diziam respeito mais concretamente à leitura, e não apenas aos letramentos ou ao letramento acadêmico, seriam importantes para explicar os acontecimentos vivenciados.

Nesse sentido, a abordagem etnográfica entende a pesquisa como um processo que é constantemente reformulado enquanto os dados são gerados, não como algo já completamente planejado e fechado *a priori*, sendo os dados comprovações ou refutações daquilo em que se já acreditava no início. Na perspectiva etnográfica, parte-se, sim, de um objetivo e de um planejamento inicial, mas que é continuamente reformulado, ampliado ou estreitado na medida em que o pesquisador se engaja com o trabalho de campo, a partir do que vai (ou não) sendo compreendido. A imagem a seguir ilustra bem esse processo:

Figura 3 – Ciclo da pesquisa etnográfica



Fonte: Spradley (1980), p. 29, tradução própria.

Tratando-se de um ciclo de pesquisa, na medida em que os dados vão sendo coletados, registrados e analisados, novas perguntas surgem, que requerem atenção, registro e análise de outros dados, e assim sucessivamente. Como Spradley (1980) mostra, até mesmo quando já se começa a escrever a etnografia – no meu caso, a dissertação –, o ciclo não se encerra, visto que o processo de escrita suscita novas questões, que podem necessitar o retorno à geração, ao registro e à análise dos dados.

Nas palavras de Judith Green, Carol Dixon e Amy Zaharlick (2005, p. 48), a perspectiva etnográfica “envolve uma abordagem de pesquisa que não pode ser completamente planejada *a priori*, mas que constitui a base para a configuração (*design*) da pesquisa que se delineia a partir de decisões tomadas nos diferentes tempos e eventos”. De maneira mais aprofundada, as autoras detalham que

As decisões sobre modificações do projeto de pesquisa são decisões deliberadas, orientadas pelo conhecimento adquirido pelo etnógrafo a respeito daquilo que é relevante para os membros do grupo, e não por aquilo que seu plano (ou proposta) inicial presumiu como relevante. A partir dessa perspectiva, ao interagir com os participantes e os dados, pode-se tornar necessário modificar o projeto original da pesquisa para que se leve em conta o contexto local (Green; Dixon; Zaharlick, 2005, p. 49-50).

No caso de minha pesquisa, então, apesar de meu planejamento inicial de focalizar práticas de letramento acadêmico especificamente, ampliar essa abordagem para uma discussão de letramentos em forma geral e incluir na análise reflexões acerca da leitura de maneira mais consistente se mostrou relevante a partir da interação com os participantes e dos dados que foram sendo gerados e analisados.

No entanto, embora a pesquisa aqui realizada tenha tido essa abertura para modificações com base naquilo que se mostrava relevante para o grupo estudado, não é apenas isso que a classifica como uma pesquisa etnográfica, aliás, tampouco foi desenvolvida uma etnografia propriamente dita, e sim uma pesquisa de *perspectiva etnográfica*. Isso porque, de acordo com Green e Bloome (1997), fazer etnografia envolve estudar um grupo social ou cultural de forma ampla, aprofundada e por um longo período de tempo, pois a etnografia teve sua origem em estudos antropológicos de grupos culturais em que se tentava obter uma compreensão interna desses grupos. Para isso era preciso se inserir bem naquela cultura, tornando-se o mais próximo possível de um membro, o que, evidentemente, requer um tempo bastante prolongado de *observação e participação* em campo (LÓPEZ, 1999).

Tendo em vista as limitações de uma pesquisa de mestrado, não seria possível o desenvolvimento de uma etnografia em si. Apesar disso, o método primordial da pesquisa etnográfica, isto é, a *observação participante*, foi aqui utilizado. Esse método, de acordo com Spradley (1980, p. 54, tradução própria) e como o próprio nome diz, envolve dois objetivos: “observar as atividades, as pessoas e os aspectos físicos” envolvidos em determinada situação social e “participar de atividades apropriadas à situação”²³.

Essa observação e participação devem acontecer de forma conjunta, isto é, é preciso que o pesquisador, na medida em que participa de atividades relevantes à situação que analisa, observe suas ações e as ações das outras pessoas envolvidas, bem como seus comportamentos e outros aspectos visíveis na situação (Spradley, 1980). Trata-se, como explica Spradley (1980) de uma situação em que o pesquisador se vê, ao mesmo tempo, dentro e fora da situação que escolheu investigar.

No entanto, o próprio autor ressalta que essa observação e participação não acontecem simultaneamente o tempo todo ao longo do trabalho de pesquisa. Por vezes, o pesquisador pode perceber que está agindo totalmente como um participante, sem de fato observar a situação com

²³ Texto original: “[...] to observe the activities, people, and physical aspects” / “[...] to engage in activities appropriate to the situation”.

a qual se engaja, enquanto, em outros momentos, é possível se distanciar mais da situação para observá-la (Spradley, 1980).

No caso da pesquisa aqui apresentada, tendo em vista que eu era a professora da disciplina, minha atuação não foi como observadora externa, que não estaria naquele contexto não fosse o desejo de investigar o grupo que ali estava. Por conta disso, os momentos de distanciamento, nos quais eu pudesse mais claramente observar a sala de aula que analisava sem tanto envolvimento com ela, foram bastante raros durante o trabalho em campo. Esses momentos estiveram presentes mais em ocasiões em que os estudantes realizavam atividades individualmente, por exemplo, razão pela qual a gravação das aulas se fez tão importante, como será detalhado mais adiante neste capítulo.

Tendo em vista as divergências entre uma etnografia prototípica e a pesquisa aqui desenvolvida no que tange tanto ao envolvimento do pesquisador com o grupo que observa quanto ao tempo de observação anteriormente mencionado, o que se pode dizer é que foi adotada aqui uma *perspectiva etnográfica*. Como Green e Bloome (1997) explicam, numa pesquisa de perspectiva etnográfica pode ocorrer uma abordagem mais focada em um aspecto das práticas sociais e/ou culturais de um grupo, sendo mantido o rigor teórico e metodológico de uma etnografia. No caso desta pesquisa, foram focalizadas especificamente as práticas de leitura e letramento do grupo escolhido, isto é, dos alunos surdos de uma turma do 2º período do curso de Letras-Libras da UFMG.

Apesar desse estreitamento do foco e encurtamento do tempo de observação, uma pesquisa de perspectiva etnográfica mantém o objetivo da etnografia de investigar e posteriormente descrever eventos que têm relevância para a vida do grupo, considerando as estruturas sociais estabelecidas e as interpretações e os significados atribuídos pelos próprios membros dos grupos a suas práticas (López, 1999). Como David Bloome pontua, o objetivo de uma abordagem etnográfica de pesquisa é “construir uma descrição de eventos sociais e culturais *pela perspectiva dos participantes*”²⁴ (Bloome, 1983, p. 176, tradução própria).

Em mais detalhes, Green e Bloome (1997) comentam que o pesquisador que se empenha numa pesquisa de perspectiva etnográfica deve buscar um conhecimento de *insider* a respeito do que é pesquisado, o que é chamado de conhecimento *ênico*, ou seja, o pesquisador deve procurar diminuir sua distância em relação aos membros do grupo pesquisado para

²⁴ Texto original: “[...] constructing a description of social and cultural events *from the perspective of participants*”.

compreender como eles “entendem, veem e interpretam os padrões da vida cotidiana”²⁵ (Green; Bloome, 1997, p. 6, tradução própria).

Essa perspectiva êmica se opõe a uma perspectiva *ética*, ao mesmo tempo em que a complementa. A perspectiva ética é o ponto de vista do próprio pesquisador a respeito do que é observado (Green; Dixon; Zaharlick, 2005), uma perspectiva de *outsider*. Nesse sentido, na medida em que as práticas de leitura e letramento com as quais os alunos surdos efetivamente se envolvem na UFMG foram observadas e analisadas da forma mais próxima possível à perspectiva dos estudantes sobre essas práticas, essa análise foi também confrontada com minhas próprias noções de leitura e de letramento. A análise e o confronto entre as perspectivas em jogo é o que permite ao pesquisador compreender e explicar, tanto para seus pares quanto para membros do grupo estudado, de forma mais abrangente e consistente, as práticas sociais que são estabelecidas no grupo.

A explicitação do confronto entre as perspectivas é importante também para que não seja transmitida uma falsa impressão de que o que é descrito e analisado é puramente a perspectiva do grupo, já que isso não seria possível. Como López (1999) comenta, no trabalho de perspectiva etnográfica, o pesquisador está extremamente implicado, sendo impossível se despir completamente de suas concepções e se inserir de forma plena no grupo em questão a ponto de descrever apenas as práticas, as interpretações e os significados do grupo em si.

Uta Papen também discute essa questão ao argumentar que “a imparcialidade e a suposta superioridade da pesquisa ‘objetiva’ e das evidências científicas são uma falácia”²⁶ (Papen, 2019, p. 150, tradução própria). A autora defende que o que é necessário ao pesquisador que se engaja em pesquisas que envolvem relação direta com os grupos estudados é uma reflexão contínua a respeito de sua própria posição e de seu envolvimento com os participantes. Para ela, a reflexividade é “um instrumento intelectual contínuo na coleta e análise de dados”²⁷ (Papen, 2019, p. 150, tradução própria). Nesse sentido, o importante é, então, que o pesquisador reconheça e evidencie seu papel dentro do contexto estudado, de modo que sua reflexão sobre seu próprio lugar favoreça uma descrição e uma análise consistente do grupo e das práticas analisadas.

Evidentemente, dentro desse reconhecimento de sua posição, estão algumas atitudes importantes a esse pesquisador com o intuito de chegar à perspectiva êmica anteriormente

²⁵ Texto original: “[...] understand, view and interpret the patterns of everyday life.”

²⁶ Texto original: “[...] impartiality and the alleged superiority of ‘objective’ research and scientific evidence are a fallacy.”

²⁷ Texto original: “[...] an ongoing intellectual instrument in data collection and analysis”.

descrita. Green e Bloome (1997), por exemplo, pontuam que, em um trabalho de perspectiva etnográfica, é importante que o pesquisador deixe de lado suas próprias definições e concepções prévias antes da entrada no campo. Sabendo da impossibilidade de se fazer isso de forma plena, vale, então, reconhecer e evidenciar na pesquisa essas concepções prévias para em seguida se empenhar no esforço de distanciamento em relação a elas para se alcançar a perspectivaêmica almejada.

No caso desta pesquisa, especificamente, essa renúncia às concepções prévias de fato não poderia acontecer antes da entrada em campo, como Green e Bloome (1997) sugerem, visto ter sido eu a professora da turma. Dessa maneira, inevitavelmente eu levaria para a turma as minhas concepções sobre leitura e letramento na condução da disciplina, na elaboração das atividades e em sua execução. Nesse sentido, no momento posterior de análise dos dados gerados foi preciso reconhecer e explicitar as minhas ideias, como pesquisadora, a respeito do que seria importante ao desenvolvimento da leitura ou do letramento dos estudantes surdos. Feito esse reconhecimento é que foi possível, usando a expressão empregada por Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 49), “deixar entre parênteses” essas ideias a fim de compreender e descrever de formaêmica as práticas em si, incluindo as minhas próprias ações como professora, que poderiam ou não coincidir com minhas concepções como pesquisadora.

Lillis (2008) destaca ainda que,

Essa dinâmica é particularmente importante em pesquisas sobre a escrita acadêmica, nas quais o pesquisador, como acadêmico ou como professor, muitas vezes pode recorrer a seus próprios entendimentos e experiências para dar sentido a determinados fenômenos, mas precisa evitar fazer pressuposições sobre o que pode ou não ser significativo para os participantes em contextos sócio-históricos específicos em momentos específicos²⁸ (Lillis, 2008, p. 372 *apud* Mariz, 2021, p. 53, tradução própria).

Embora a autora se refira a pesquisas sobre a escrita acadêmica especificamente, suas considerações parecem se aplicar a qualquer pesquisa que diga respeito ao universo acadêmico. Nesse sentido, sendo eu parte da cultura acadêmica – como estudante universitária, pesquisadora e professora em formação –, foi essencial procurar fazer uma distinção entre o que eu, como estudante e pesquisadora, considero importante a respeito da leitura no espaço acadêmico, do comportamento em sala de aula e da participação na universidade de forma

²⁸ Texto original: “This dynamic is particularly important in research on academic writing, where the researcher-as-academic or as teacher can often draw on her own understandings and experiences to make sense of certain phenomena yet needs to avoid making presuppositions about what may or may not be significant to participants in specific sociohistorical contexts at specific moments in time.”

satisfatória – perspectiva ética; o que os alunos de fato manifestavam, em suas ações e reações, considerar importante – perspectivaêmica; e o que minhas ações como professora efetivamente transmitiam, durante as aulas, ser importante.

Essa descrição do percurso recursivo trilhado, da perspectiva ética àêmica, que promove o retorno à ética e assim sucessivamente, tem como objetivo também documentar o próprio processo de construção de conhecimento, já que, como destacam Blommaert e Dong, “todo o processo de coleta e moldagem do conhecimento é parte desse conhecimento; a construção do conhecimento é conhecimento”²⁹ (Blommaert; Dong, 2010, p. 12, tradução própria).

Retomando a distinção entre o modelo do letramento acadêmico e o da socialização acadêmica, apresentados no capítulo anterior, é esse esforço de entendimento do ponto de vistaêmico – isto é, do ponto de vista dos alunos, em contraste com o meu, do que é importante para o seu pertencimento e sua participação universitária – que me auxiliou para que eu não incorresse no modelo da socialização, em que eu assumiria, de maneira externa e rígida, o que os alunos deveriam ou não aprender na disciplina. Foi preciso então identificar o que contava como letramento para esses estudantes, e, para isso, entender como eles se engajavam em atividades leitura e em práticas letradas e as dificuldades que eles manifestavam nesse processo.

Como eu era professora dos alunos ao mesmo tempo em que realizava essas observações a respeito de suas ações, de seu comportamento e de seu engajamento com a leitura e com práticas de letramento, a própria disciplina foi sendo moldada e adaptada com base no que foi possível refletir a respeito dessas questões ainda durante o trabalho de campo.

Essa construção da disciplina no seu decorrer está em acordo com o que Castanheira *et al.* (2001) defendem, uma vez que as autoras sustentam que o plano de um curso que leva em conta a natureza social das práticas de letramento de fato vai se moldando a partir das atividades que são construídas localmente. Na visão delas, o plano de curso desenvolvido ao longo da disciplina pode até mesmo ser contrastado com o planejamento prévio feito pelo professor antes de iniciarem as aulas, como método de análise das práticas do grupo.

Esse contraste entre os arquivos está em consonância com a noção do trabalho etnográfico como um trabalho contrastivo, que é um dos aspectos do que Green, Dixon e Zaharlick (2005) classificam como *etnografia em educação*. O fato de a presente pesquisa ter como contexto de realização uma disciplina construída na medida em que era ministrada insere-

²⁹ Texto original: “[...] the whole process of gathering and moulding knowledge is part of that knowledge; knowledge construction is knowledge”.

a nesses estudos etnográficos em educação – terminologia também usada por Judith Green e David Bloome (1997) –, haja vista que não apenas o ambiente educacional foi o lócus da pesquisa, mas também as motivações para a sua realização foram de cunho educacional. Para Green e Bloome, estudos de perspectiva etnográfica *em* educação – em contraponto aos estudos *da* ou *sobre* a educação – “são orientados por perguntas, propósitos, necessidades e preocupações educacionais”³⁰ (Green; Bloome, 1997, p. 8, tradução própria).

Vale ressaltar, porém, que os próprios autores destacam que, na prática, muitos estudos acabam se engajando nas duas tarefas: fazer uma etnografia *da* e *na* educação (Green; Bloome, 1997). O importante é pensar no objetivo maior de cada pesquisa. Dessa maneira, sendo perguntas centrais desta pesquisa **Como alunos surdos e professora ouvinte constroem práticas de leitura e letramento numa disciplina de Português como Segunda Língua para Surdos?** e **Quais significados alunos e professora atribuem a essas práticas?**, ficam evidentes as perguntas e os propósitos educacionais aqui mobilizados, que identificam, portanto, este estudo como um estudo de abordagem etnográfica *em* educação.

Retomando a caracterização feita por Green, Dixon e Zaharlick (2005) a respeito dessa categoria de pesquisa, as autoras ressaltam que estudos dessa natureza devem levar em conta três aspectos essenciais à perspectiva etnográfica: o aspecto cultural, o contrastivo e o holístico. O aspecto cultural diz da característica da etnografia de tentar compreender as práticas de um grupo dentro de seus padrões, identificando aquilo que é necessário para um indivíduo pertencer ao grupo. Isso porque, como pontuam as autoras, cultura é “um conjunto e princípios de práticas que são construídos por seus membros à medida que estabelecem papéis e relações, normas e expectativas, e direitos e obrigações que constituem o sentimento de pertença ao grupo local” (Green; Dixon; Zaharlick, 2005, p. 30). Desse modo, nesta pesquisa, procurou-se entender a cultura da sala de aula analisada, bem como aspectos da cultura dos participantes que compunham essa sala, especialmente no que tangia às práticas mediadas pelo texto escrito em português.

Em relação ao aspecto contrastivo de uma perspectiva etnográfica, Green, Dixon e Zaharlick (2005) abordam, com referência a Corsaro (1981, 1985), quatro formas de se engajar em uma abordagem contrastiva no estudo etnográfico: por um contraste de perspectivas, de dados, de métodos e de teorias. O contraste aqui já mencionado entre um plano de curso previamente elaborado e o plano efetivamente executado é um exemplo de contraste de dados,

³⁰ Texto original: “[...] are guided by educational questions, purposes, needs and concerns”.

enquanto o contraste entre as perspectivasêmica e ética envolvidas em uma mesma prática ou em um mesmo evento representam um contraste de perspectivas, por exemplo.

Em relação ao contraste de métodos, pode-se pensar nas várias ferramentas úteis ao trabalho etnográfico e em como elas podem se complementar ou até mesmo se contradizer. O que se aprende a partir do registro de notas de campo certamente não é o mesmo que se aprende em uma entrevista semiestruturada, e esse contraste entre os métodos também é importante para o entendimento e a descrição das práticas que estão sendo analisadas.

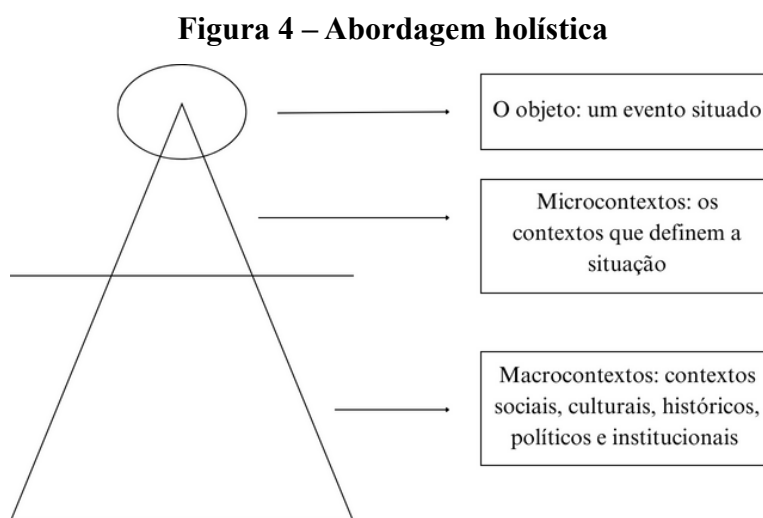
Por fim, o contraste de teorias foi inicialmente colocado, por exemplo, no Capítulo 2 deste trabalho, em que concepções de letramento, o letramento de surdos, estudos sobre a leitura como prática social e a leitura em seu aspecto cognitivo foram postos em relação, uma vez que teorias diferentes podem informar uma prática e serem informadas por ela, já que a prática, muitas vezes, não se encaixa perfeitamente em uma teoria, ou pode ser lida e interpretada por enquadramentos teóricos distintos. Na perspectiva etnográfica, as teorias contribuem para o desenvolvimento do trabalho em campo, na mesma medida em que o trabalho em campo contribui para a compreensão, a ampliação, o aprofundamento ou o estabelecimento de relações entre as teorias.

Conforme Michael Agar (2006a) pontua, é comum, e talvez até mesmo esperado, que trabalhos de natureza etnográfica resultem na criação de novos conceitos, não apenas na adaptação da realidade estudada a conceitos já existentes, pois se espera que a análise sociocultural, contrastiva e holística – que será explicada a seguir – das práticas observadas contribua para a reformulação ou para novas formas de entender, explicar ou relacionar os conceitos existentes.

Na realidade, Agar (2006a) também afirma que a pesquisa etnográfica se torna de suma importância justamente quando novos conceitos são necessários para explicar um fenômeno, quando não é possível fazer deduções ou induções a partir do que é vivenciado porque o conhecimento existente não é suficiente. Tendo em vista o contexto desta pesquisa de chegada recente de estudantes surdos na UFMG, parece de fato ser importante o empenho em uma pesquisa de perspectiva etnográfica para se tentar compreender se o conhecimento e os conceitos existentes a respeito da leitura e do letramento acadêmico são suficientes para explicar fenômenos que ocorrem com os estudantes surdos nesse espaço.

Enfim, para concluir os três aspectos mencionados por Green, Dixon e Zaharlick (2005) no que tange à etnografia em educação, o aspecto holístico diz respeito a compreender cada unidade de análise como parte de um evento maior, cada evento como parte de uma prática

social maior, e cada prática como parte de uma estrutura social maior. Em outras palavras, o trabalho etnográfico requer contextualizações para que seja consistente, contextualizações a respeito do evento em que a unidade de análise ocorreu, da prática social que aquele evento realiza e da estrutura social em que essa prática está inserida. A Figura 4 a seguir ilustra a noção de uma abordagem holística.



Fonte: Blommaert e Dong (2010, p. 20, tradução própria).

Em relação ao macrocontexto, a primeira seção do Capítulo 2 desta dissertação, que discorre sobre a educação de surdos, teve como um dos objetivos situar esse contexto mais amplo, visto que todas as interpretações realizadas nesta pesquisa precisam levar em conta, por exemplo, a inserção tardia dos estudantes surdos no Ensino Superior, a ainda incipiente garantia da educação bilíngue para surdos e o que isso implica aos alunos que hoje estão na universidade. O histórico escolar dos estudantes e outras características a respeito de sua participação na universidade, que serão descritos mais adiante ainda neste capítulo, também contribuem para a apresentação desse macrocontexto da pesquisa.

E esse contexto maior contribui para a compreensão de padrões sociais, que, por sua vez, favorecem o entendimento de práticas ou de eventos específicos. Da mesma maneira, eventos locais podem levar à percepção de padrões sociais, que, por sua vez, demandam o estudo dos contextos sociais, históricos, políticos ou culturais mais amplos em que esses padrões se inserem, em um processo holístico da parte para o todo e do todo para a parte.

Em relação ao microcontexto, este seria composto pela sala de aula em que a pesquisa foi desenvolvida. Dentro dessa sala de aula, foram identificados os padrões que dizem respeito às práticas de letramento que estiveram presentes na sala. Ao longo da observação dessas

práticas, foram encontrados *rich points* (Agar, 2006a), isto é, momentos de estranhamento, surpresa ou incompreensão entre o que se espera e o que se observa, ou entre o conhecimento prévio do pesquisador e o que é observado. Momentos em que, de repente, o pesquisador não sabe mais o que está acontecendo (Agar, 1994).

Como Michael Agar (1994) explica, esses *rich points* com os quais um pesquisador se depara podem dizer respeito à língua e à cultura do pesquisador em relação à língua e à cultura do grupo em que o *rich point* foi identificado. E para o autor, “o propósito da etnografia é sair pelo mundo, encontrar e vivenciar *rich points* e então levá-los a sério como um sinal de diferença entre o que você sabe e o que precisa aprender para entender e explicar o que acabou de acontecer”³¹ (Agar, 2006a, p. 11, tradução própria).

Esse foi o principal critério utilizado nesta pesquisa para a escolha do *rich point* a ser analisado: uma situação em que ficou evidente a distância existente entre o que eu sabia – dentro das minhas experiências prévias, do meu contexto social, dos conhecimentos adquiridos em minha trajetória acadêmica, da minha primeira língua e da cultura que essa língua manifesta – e o que eu precisava aprender – sobre os estudantes, sobre seus conhecimentos, sobre suas experiências prévias, sobre a primeira língua deles e sobre a cultura que essa língua manifesta – para compreender o que estava acontecendo.

A questão cultural é importante pois, conforme explica Agar (2006b, p. 1, tradução própria), “o uso de uma língua envolve todo tipo de conhecimento prévio e informações locais para além da gramática e do vocabulário”³². Esse aspecto é particularmente relevante em pesquisas, como a aqui desenvolvida, que discutem, especificamente, práticas mediadas pela linguagem, ou ainda, pelo contato entre duas línguas diferentes, a Libras e o português.

Em seu livro *Language Shock*, Michael Agar (1994) chega a descrever diversas possibilidades de *rich points* no que tange à linguagem e explica, por exemplo, que o uso de determinada palavra por determinado grupo pode representar um *rich point*, visto que esse uso pode suscitar investigações a respeito das diferenças entre a cultura do grupo analisado e a cultura do pesquisador. Como ficará evidente no Capítulo 4 desta dissertação, dedicado à descrição e à análise dos dados gerados, esse foi o tipo de *rich point* que escolhi investigar, motivado pelo uso de determinada palavra, ou melhor, pelo uso de determinado sinal para

³¹ Texto original: “[...] the purpose of ethnography is to go forth into the world, find and experience rich points, and then take them seriously as a signal of a difference between what you know and what you need to learn to understand and explain what just happened.”

³² Texto original: “[...] using a language involves all manner of background knowledge and local information in addition to grammar and vocabulary.”

representar certa palavra. Esse uso e a grande incompreensão gerada por ele me levou a questionar quais conhecimentos e experiências prévias, minhas e dos estudantes, estiveram em jogo para gerar tal incompreensão.

É por conta dessa distância entre o que o pesquisador sabe e o que precisa aprender para entender o *rich point* que Agar (2006a) pontua que, após sua identificação, é preciso pensar nos contextos e nas situações que levaram àquele *rich point* para então explicar o que aconteceu nele. Nesse sentido, após a identificação do *rich point* é que o seu micro e o seu macrocontextos precisam ser mais profundamente explorados, com vistas à sua explicação. Para entender o *rich point* é que foi preciso ampliar a análise para o evento de letramento em que ele ocorreu, para as práticas ou modelos de letramento que esse evento manifestava e para os contextos sociais, culturais e históricos dos participantes envolvidos, dentro da abordagem holística de pesquisa aqui defendida.

Para além disso, Agar (1994) alerta para o cuidado que se deve ter para não interpretar o *rich point* como uma manifestação de uma deficiência, como se o grupo investigado tivesse simplesmente cometido um erro (Agar, 2006b) ou estivesse se engajando com determinada atividade de maneira equivocada. Para ele, em vez de o pesquisador entender que o grupo que produziu o *rich point* é deficiente de alguma maneira, aquele que se dedica a uma pesquisa etnográfica deve se questionar por que não foi capaz de compreender o *rich point* e se existem outras culturas manifestadas pela linguagem que estão em jogo na situação evidenciada (Agar, 1994).

Nas palavras do autor, “o F surpresa, o *rich point*, convida-nos a criar, a pensar, a inventar um antecedente H que de fato implique o consequente. De onde veio esse F? Bem, e se... H? Em vez de pegar a caixa e tirar dela um conceito pronto, criamos alguns novos”³³ (Agar, 2006a, p. 11, tradução própria). E para imaginar e criar esses novos conceitos que possam explicar os *rich points* é que se lança mão dos aspectos cultural, contrastivo e holístico do trabalho etnográfico, pois são essas abordagens juntas que são capazes de construir explicações consistentes para o que ocorre no contexto analisado, que serão capazes de “traduzir” o *rich point* (Agar, 2006b).

Quais as práticas culturais predominantes no grupo em que o “F surpresa” ocorreu? E quais as práticas culturais predominantes no grupo a que eu pertencço que fizeram com que o

³³ Texto original: “The surprise F, the rich point, calls on us to create, to think, to make up an antecedent H that does indeed imply the consequent. Where did that F come from? Well, what if ... H? Rather than reaching into the box and pulling out a concept ready at hand, we make up some new ones.”

“F” fosse uma surpresa ou uma incompreensão para mim? Que teorias podem subsidiar análises desse “F”? Que outros eventos podem favorecer a compreensão de “F”? Como esse “F surpresa” está inserido no contexto maior da sala de aula, da disciplina ou do curso onde a pesquisa se realizou? Todas essas perguntas, etnográficas por natureza, foram relevantes para as análises – desenvolvidas no Capítulo 4 – do *rich point* escolhido e para a conclusão do possível – ou dos possíveis – “antecedente(s) H” que poderia(m) explicar esse *rich point*.

3.2 A entrada no campo de pesquisa

Como apresentado na introdução deste trabalho, meu contato com o ensino de Português como Segunda Língua para Surdos – e também com a Língua Brasileira de Sinais – ocorreu no final da minha graduação em Letras e motivou, então, meu ingresso na pós-graduação com uma pesquisa voltada a esse ensino.

No meu último semestre da graduação, em 2021/2, recebi e aceitei um convite, feito pelo professor que estava à frente da disciplina naquele semestre, para atuar, voluntariamente, como monitora da disciplina de Português para Fins Acadêmicos, obrigatória aos estudantes surdos do 3º período do curso de Letras-Libras da UFMG e ofertada a distância naquele semestre. Esse foi, portanto, meu primeiro contato com o curso no qual eu posteriormente desenvolveria esta pesquisa.

Essa experiência me proporcionou ricos aprendizados, sobre o ensino de português para surdos, sobre a língua de sinais, sobre a docência no espaço acadêmico, sobre gêneros próprios da universidade, entre vários outros pontos. Além disso, foi uma oportunidade que me abriu os caminhos para que, já como aluna do mestrado e a convite da coordenação do curso de Letras-Libras, eu pudesse atuar como professora dessa mesma disciplina no segundo semestre de 2022, dessa vez em modalidade presencial.

Essa nova oportunidade, evidentemente, foi ainda mais rica do que aquela como monitora, por eu ter estado dessa vez à frente do planejamento e da condução da disciplina em si. Naquele momento – e ainda hoje –, eu não havia sido capaz de me tornar plenamente proficiente em Libras, razão pela qual contei com o apoio de intérpretes em todas as minhas experiências como professora de surdos até hoje. Esse apoio foi crucial não só para o desenvolvimento da disciplina com qualidade e sem prejuízo ao aprendizado dos estudantes, mas também para o meu contínuo aprendizado da língua de sinais e de conhecimentos e práticas

a respeito de seu uso consciente como língua de instrução e língua que media, para os surdos, o seu desenvolvimento no português escrito.

O meu crescimento, envolvimento e engajamento progressivos dentro da área do ensino de Português como Segunda Língua para Surdos foi, então, o que possibilitou que, no primeiro semestre de 2023, novamente a convite da coordenação do curso de Letras-Libras, eu estivesse mais uma vez no papel de professora de uma turma de surdos desse curso, dessa vez gerando os dados para esta pesquisa. A disciplina em questão foi a de Português como Segunda Língua II, que era a que seria ofertada naquele semestre. Essa disciplina, sua ementa e sua articulação com outras da matriz curricular da Licenciatura em Letras-Libras serão apresentadas mais à frente neste capítulo.

Definido o contexto em que a pesquisa se realizaria e com o plano de investigar as práticas de letramento acadêmico com as quais os estudantes se engajariam nessa disciplina, no primeiro dia de aula, apresentei aos alunos e aos intérpretes a ideia da pesquisa e minha intenção de desenvolvê-la naquela turma, tendo os estudantes e intérpretes como participantes. Tratou-se apenas de uma consulta informal a respeito disso, uma vez que, naquele momento, eu ainda não tinha meu projeto de pesquisa definitivo aprovado, portanto ainda não estava apta a iniciar a investigação formalmente.

Isso ocorreu porque minha entrada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) se deu no final de março de 2022, em vez do começo de março, como regularmente acontece, por conta do atraso no calendário acadêmico da universidade provocado pela pandemia vivida em 2020 e 2021. Sendo assim, meu projeto final de pesquisa só seria submetido ao programa no final de março de 2023, já depois do começo das aulas do semestre, seguindo a definição do programa de submissão do projeto até 12 meses após o ingresso no mestrado. Nesse sentido, o objetivo da primeira conversa com alunos e intérpretes foi familiarizá-los em relação à possibilidade de geração de dados na disciplina, enquanto eu aguardava a aprovação do projeto para início oficial da investigação em campo.

Recebida a aprovação, solicitei à diretoria da Faculdade de Letras (Fale) e à coordenação do curso de Letras-Libras a autorização para o desenvolvimento da pesquisa em um curso e em uma disciplina sob a alçada de cada um. Vale ressaltar que minha pesquisa se insere dentro de um projeto de minha orientadora Giselli Silva de nome “Educação Bilíngue e Práticas de Letramento de Alunos Surdos: o acesso às línguas no cotidiano escolar”, previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição (CEP/UFMG), razão pela qual não foi

necessária a aprovação do comitê para o desenvolvimento da minha pesquisa em específico, mas apenas da coordenação do Poslin, da diretoria da Fale e da coordenação do Letras-Libras.

Depois dessas autorizações, na aula seguinte, conversei novamente com os estudantes e intérpretes a fim de formalizar a participação deles na pesquisa. Os termos de consentimento que eles deveriam assinar, disponíveis no Anexo 1 deste trabalho, foram lidos, o que dizia respeito à participação dos alunos foi interpretado para a língua de sinais e explicado nos momentos em que esclarecimentos se fizeram necessários. Todas as dúvidas foram sanadas e, ao final daquela aula, eu tinha em mãos os termos assinados pelos estudantes e intérpretes que compunham a turma.

É possível que dois fatores tenham contribuído para a decisão dos alunos e intérpretes de participarem da pesquisa. O primeiro deles é que eu já havia sido professora de três dos quatro estudantes matriculados na turma em um curso livre realizado no semestre anterior, na mesma instituição. O vínculo e a confiança estabelecidos previamente podem ter tornado mais fácil a decisão desses alunos de participarem da pesquisa. O segundo fator foi justamente a janela entre a conversa inicial sobre a possibilidade de a pesquisa ser desenvolvida na turma e o convite formal para a participação. Esse intervalo, além de poder ter favorecido o estabelecimento de confiança com o estudante e os intérpretes que eu ainda não conhecia, pode também ter possibilitado que todos refletissem em maior profundidade sobre a participação na pesquisa.

Não era incomum, por exemplo, os alunos e intérpretes me fazerem breves perguntas ou tecerem comentários curtos sobre minha pesquisa nas aulas iniciais da disciplina, antes da formalização do convite. A impressão que ficou foi que, nesse tempo, eles foram construindo, aos poucos, seus próprios entendimentos acerca do que seria participar de uma pesquisa científica, e desta pesquisa em questão, na mesma medida em que iam me conhecendo como professora e se sentindo confortáveis dentro do grupo. Esse cenário pode ter feito com que, no momento de efetivamente tomarem a decisão de participar da pesquisa, estivessem todos mais confortáveis e confiantes em relação a isso.

3.3 A geração e o registro dos dados

A maior parte dos dados utilizados no desenvolvimento desta pesquisa foram gerados a partir da observação participante em sala de aula. Esse método, como explicado anteriormente, tem como objetivo o envolvimento do pesquisador com a situação social que visa analisar, mas

também a observação dessa mesma situação. Esse duplo envolvimento é o que o diferencia de um participante comum, que, em sua vida cotidiana, não reflete conscientemente sobre suas próprias práticas e sobre as práticas dos demais envolvidos nas situações sociais com as quais se engaja, ao contrário do que faz o pesquisador (Spradley, 1980).

Sendo, então, método primordial da etnografia e de trabalhos de perspectiva etnográfica no geral, a observação participante precisa contar com estratégias de registro do que se observa, que podem incluir notas de campo e gravações em vídeo, por exemplo. Esses registros são o que favorecem a observação de fato, visto que, como também já explicado por James Spradley (1980), no decorrer das atividades sociais com as quais o pesquisador se envolve, ele pode acabar se dedicando mais à participação do que à observação, fazendo com que o hábito de registrar notas de campo, por exemplo, faça-o voltar constantemente à posição de observador. Segundo o autor, esses registros devem incluir tanto observações objetivas quanto sentimentos subjetivos, podendo ser feitos durante a situação social ou após o envolvimento do pesquisador com ela (Spradley, 1980).

No caso desta pesquisa, as notas foram feitas, desde o primeiro dia de aula, em formato de diário, com registro da data, dos participantes presentes no dia e de sua disposição na sala. Depois desses dados iniciais, eu anotava as minhas reflexões, preocupações e meus *insights* sobre a disciplina em si e sobre a pesquisa que estava sendo desenvolvida nela.

Sendo as notas registros privados das percepções do pesquisador, sem envolvimento da voz ou da imagem dos participantes, foi possível a manutenção desse diário ainda antes do processo de formalização da realização da pesquisa na turma por meio da aprovação do projeto de pesquisa, da autorização da diretoria da faculdade e da coordenação do curso e da assinatura dos termos de consentimento pelos participantes.

No começo da disciplina, eu permanecia na sala, após as aulas, para fazer os registros no diário. Porém, isso aos poucos foi se tornando excessivamente exaustivo, tendo em vista o dia e o horário das aulas, que se encerravam já após as 22h das sextas-feiras. Diante disso, com o objetivo de otimizar o meu tempo, mas manter o rigor metodológico, passei a gravar áudios com minhas observações a respeito da aula que acabara de se encerrar. Nos dias seguintes, esses áudios eram revisitados por mim e passados para o diário de campo, ao mesmo tempo em que já eram expandidos, a fim de conferir mais detalhes aos aspectos levantados.

Essa expansão dos registros inicialmente feitos em áudio funcionava como um processo preliminar de análise dos momentos descritos e narrados, no qual eu registrava impressões, reflexões ou questionamentos meus, tanto na posição de professora quanto de pesquisadora.

Esses registros estão em acordo com o que Blommaert e Dong (2010) explicam, visto que os autores, em consonância com Spradley (1980), defendem que as notas de campo devem fornecer informação não apenas sobre o que foi testemunhado em campo, de maneira descritiva, mas também sobre a forma como o pesquisador testemunhou essas ocorrências.

E é essa maneira como o pesquisador se sente ou reage em uma situação que sinaliza a presença de um *rich point*. Nesse sentido, o fato de eu ter feito registros escritos dos meus sentimentos de surpresa ou incompreensão a respeito de ações dos alunos, do que eles perguntavam ou manifestavam, fornecia a mim indícios iniciais da presença de *rich points*. Percebe-se, assim, que a manutenção de um diário de campo durante a observação participante, como explica Spradley (1980), estabelece uma ponte entre a observação e a análise.

No momento de expansão das notas de campo originalmente gravadas em áudio, eram incluídos também no diário os materiais que haviam sido utilizados e as atividades que haviam sido realizadas em cada dia de aula, para facilitar a compreensão posterior dos eventos descritos, narrados e preliminarmente analisados.

Em relação às gravações em vídeo, elas também favorecem a observação dos momentos em que a participação direta sobressai à observação, como Spradley (1980) comenta, além de permitirem o retorno aos pontos que as notas de campo indicam como possíveis *rich points*. No caso desta pesquisa, o registro em vídeo foi particularmente essencial pelo fato de eu estar atuando como professora e pesquisadora ao mesmo tempo. Dessa forma, por mais que, durante as aulas, eu pudesse fazer breves “notas mentais” de momentos e situações que me pareciam relevantes a serem registradas – notas essas que, após o término da aula, seriam anotadas no meu diário de campo ou registradas em áudio –, apenas a visualização posterior dos vídeos gravados me permitiria ter uma visão mais apurada do que se passou naquele momento específico na sala de aula.

Além disso, somente o vídeo me possibilitaria, também, recuperar precisamente as falas e ações dos estudantes, que se expressam por uma língua visuoespacial. Dessa maneira, gravar as aulas em áudio, por exemplo, não seria nada proveitoso, foi necessário realmente registrar em vídeo as aulas para que depois fosse possível rever detalhadamente as manifestações dos estudantes em língua de sinais.

Meu envolvimento direto com a turma, na figura de professora, remete a um tipo de participação descrita por Spradley (1980) como “participação completa”. Como o autor detalha, esse é o mais alto nível de envolvimento que um etnógrafo pode ter com seu objeto de estudo, visto que, nesse caso, o pesquisador estuda uma situação da qual ele já é um participante regular.

Nesta pesquisa, então, eu, como professora, era uma participante regular da turma, ao mesmo tempo em que tentava observar minhas próprias ações e as ações dos demais participantes pela perspectiva de uma pesquisadora.

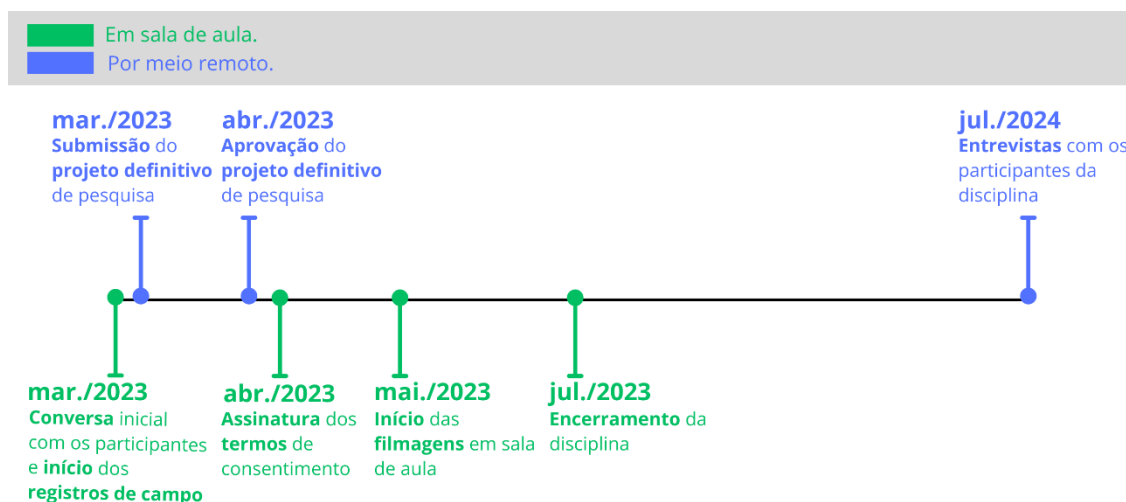
O que parece é que, em participações desse tipo, as gravações em vídeo se tornam ainda mais produtivas, pois, além de elas possibilitarem o estudo de situações em que o pesquisador está tão envolvido que pode não ser capaz de realizar notas de campo, elas também favorecem o estudo das ações e das práticas do próprio pesquisador, na figura de participante da situação, para além daquelas dos demais participantes.

Isso é importante porque, como alerta Spradley (1980), “quanto mais você sabe sobre uma situação como um participante ordinário, mais difícil é estudá-la como um etnógrafo. [...] Quanto menos familiarizado você estiver com a situação social, mais você será capaz de ver as regras culturais tácitas em ação”³⁴ (Spradley, 1980, p. 61-62, tradução própria). Nesse sentido, estando eu muito implicada no exercício da docência, a gravação das aulas foi o que me permitiu me distanciar de minha própria atuação para observá-la externamente, favorecendo a identificação das regras culturais tácitas presentes em minhas próprias práticas, bem como de concepções transmitidas por essas práticas sem que eu as percebesse no momento em que se realizavam.

Essas filmagens, porém, não iniciaram tão logo a disciplina teve início, pela questão mencionada na seção anterior deste capítulo acerca dos prazos para submissão e aprovação do projeto definitivo de pesquisa. Apenas depois da aprovação do projeto, já com a disciplina em andamento, é que as gravações começaram, a partir da quinta aula precisamente. A partir daquele momento, passei então a contar com três métodos de geração de dados durante a observação participante: filmagens das aulas, manutenção de diário de campo e coleta de documentos, materiais e atividades utilizados na disciplina, para além das entrevistas realizadas tempos depois do encerramento da disciplina, as quais abordarei mais adiante.

Esse percurso trilhado desde o início do trabalho de campo está representado na linha do tempo a seguir:

³⁴ Texto original: “[...] the more you know about a situation as an ordinary participant, the more difficult it is to study it as an ethnographer. [...] The less familiar you are with the social situation, the more you are able to see the tacit cultural rules at work.”

Figura 5 – Percurso da geração de dados

Fonte: Elaboração própria com base em Rocha (2021).

Pode-se pensar, porém, que, mesmo se a autorização para início das filmagens tivesse sido obtida no começo do curso, talvez elas só tivessem começado efetivamente algumas aulas depois, para garantir o conforto dos estudantes e intérpretes e o estabelecimento de confiança entre todos do grupo primeiro.

Essa relação de confiança e proximidade foi, de fato, sendo estreitada ao longo das aulas. Na realidade, faço a interpretação de que minhas interações com os estudantes, durante toda a condução da disciplina, davam-se de maneira mais próxima do que normalmente é esperado de uma relação professora-alunos, em que existe certo distanciamento, em respeito às hierarquias estabelecidas. Acredito que isso ocorria por eu já ser figura conhecida da maior parte dos estudantes, ser mais nova que os próprios estudantes, mas também não ser de fato docente da instituição, e sim aluna de pós-graduação na mesma faculdade em que eles estavam se graduando.

Essa proximidade favoreceu que, em determinados momentos, eles confiassem a mim percepções, reclamações, frustrações ou outros comentários. Essas confidências podiam ser sobre outras disciplinas que eles estavam cursando naquele momento ou haviam cursado no semestre anterior, sobre o tratamento que recebiam de professores, sobre a instituição de ensino em si, entre outros aspectos da vivência acadêmica deles.

Exemplos que ilustram essa relação de confiança e confidencialidade foram situações, já após o início das filmagens das aulas, em que alguns estudantes se posicionavam fora do ângulo de alcance da câmera para me revelar uma opinião ou um comentário que eles acreditavam não poder ou dever ser registrado em vídeo. Outro acontecimento recorrente era

eles começarem a conversar comigo enquanto eu organizava os recursos para iniciar a gravação e então se interromperem para verificar se eu já havia começado a gravar. Depois de eu assegurá-los de que a câmera ainda não estava ligada, eles então retomavam a fala.

Esses exemplos parecem revelar que, na visão dos estudantes, certas informações poderiam ser confiadas a mim, mas não a outras pessoas que pudessem ter acesso ao vídeo – ainda que essa pessoa fosse ser apenas minha orientadora, professora conhecida por quase todos eles, conforme sempre lhes reforcei.

Essa relação estabelecida com os alunos, evidentemente, foi muito favorável ao desenvolvimento desta pesquisa, dentro de sua perspectiva etnográfica. Isso porque, como já explicado em seção anterior a partir dos estudos de Green e Bloome (1997), esse tipo de pesquisa visa à diminuição da distância entre o pesquisador e os membros do grupo estudado, o que parece ter se concretizado, tendo em vista os exemplos apresentados. A diminuição dessa distância, também defendida por Lüdke e André (1986), favorece a aproximação, por parte do pesquisador, da perspectiva dos participantes – isto é, ponto de vista êmico – em relação às situações e às práticas sociais que são estudadas.

Além disso, de forma talvez um pouco curiosa, a minha falta de proficiência ampla em língua de sinais é outro fator que merece destaque. Evidentemente, esse ponto prejudicou a minha comunicação plena com os estudantes e, por consequência, pode ter afetado o alcance do potencial de aprendizado dos alunos. Porém, esse é um fator, que, por outro lado, favoreceu minha aproximação em relação à turma, visto que estava claro para os estudantes que, assim como eles estavam se tornando cada vez mais proficientes na minha língua, eu também estava me tornando cada vez mais proficiente na língua deles, o que nos colocava, em alguma medida, em patamar de igualdade dentro do grupo.

Essa relação era, inclusive, continuamente lembrada por mim em diversos momentos da disciplina em que eles pudessem se mostrar desanimados ou frustrados com o aprendizado do português, na medida em que eu lhes apresentava meus relatos de também frustração em relação ao aprendizado da Libras, no intuito de acolhê-los no árduo processo de aprender uma segunda língua, especialmente uma língua de modalidade diferente de sua primeira língua. Esse acolhimento pode ter também contribuído para que eles se sentissem mais à vontade em minha presença, o que, como dito, foi de grande valor para que eu pudesse me aproximar da perspectiva deles sobre as práticas que se desenrolavam na sala de aula.

No que tange aos intérpretes, em menor grau do que com os estudantes, também foi possível estabelecer certa proximidade e confiança, percebida em momentos em que eles

exprimiam para mim suas opiniões sobre os alunos ou os comparavam com estudantes de outras turmas em que eles também atuavam.

Em relação à coleta de atividades e materiais desenvolvidos na disciplina, por eu ser também a professora da turma, esses arquivos estiveram de livre acesso a mim durante toda a pesquisa, tendo sido necessário apenas selecionar, após o término das aulas e a escolha dos eventos a serem descritos e analisados neste trabalho, o que seria importante para favorecer a compreensão dos eventos.

Entre esses arquivos estão o Plano de Curso elaborado para a disciplina, textos trabalhados em aula e atividades realizadas sobre esses textos. Além disso, a matriz curricular do curso de Letras-Libras, as ementas das disciplinas de português que constam nessa matriz e o Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Libras também se mostraram relevantes à compreensão do contexto que estava sendo investigado, como será explorado ainda neste capítulo.

Por fim, o último método usado para gerar dados para esta pesquisa foram as entrevistas semiestruturadas realizadas com os estudantes e os intérpretes que acompanharam a turma. Esse tipo de entrevista, como explicam Alvez-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), assemelha-se muito a uma conversa, pois, conforme elucidam Lüdke e André (1986, p. 33-34), essa entrevista “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”, dessa maneira, “não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que, no fundo, são a verdadeira razão da entrevista”.

Nas entrevistas semiestruturadas, então, “o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos” (Alvez-Mazzotti; Gewandsznajder, 1999, p. 168). É construída, assim, uma relação de interação entre entrevistador e entrevistado, favorecendo um fluxo natural de conversa.

Spradley (1980) dá o nome de “informantes” a todos as pessoas que são entrevistadas por um etnógrafo durante o desenvolvimento de sua pesquisa. E o autor explica:

Todos os informantes são observadores participantes sem saberem disso. Quando você lhes faz perguntas etnográficas, você aproveita o conhecimento deles sobre um determinado cenário cultural. Você está fazendo uso das habilidades informais deles como observadores participantes. Suas próprias observações frequentemente irão muito além do que os informantes podem abordar, pois grande parte do conhecimento cultural deles é tácito. No entanto, não menospreze as valiosas percepções e

observações que os informantes podem lhe dar³⁵ (Spradley, 1980, p. 124, tradução própria).

Alvez-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 168) complementam ainda que o objetivo do pesquisador com essas entrevistas é “compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana”. No caso desta pesquisa, a compreensão almejada era especificamente a respeito do significado atribuído, pelos estudantes e pelos intérpretes, às práticas de leitura e letramento que ocorreram durante as aulas.

No entanto, como essas entrevistas só foram realizadas um ano depois de as aulas terem se encerrado, a ativação dos conhecimentos dos estudantes a respeito do “cenário cultural” da sala de aula que construímos juntos e de suas memórias sobre as práticas com as quais se engajaram durante a disciplina foi bastante prejudicada, diminuindo o potencial das entrevistas de revelar novas percepções e observações dos alunos a respeito dos eventos que ocorreram na disciplina. Ainda assim, as entrevistas foram capazes de revelar pensamentos e opiniões dos alunos e dos intérpretes, que contribuíram para a construção e reconstrução das análises feitas nesta pesquisa, como ficará mais evidente no capítulo seguinte desta dissertação.

Isso porque, como Lüdke e André (1986) explicam, o pesquisador precisa ter cuidado ao apresentar, em sua pesquisa, os supostos pontos de vista dos participantes, sendo importante, por exemplo, checar e discutir com esses participantes as conclusões a que o pesquisador chegou a respeito desses pontos de vista. A realização das entrevistas no final do processo de análise dos dados, então, possibilitou esse tipo de checagem, tendo sido apresentados aos estudantes e intérpretes, não de forma direta, mas a partir de perguntas previamente planejadas e reproduzidas no Anexo 2 deste trabalho, alguns dos dados gerados ao longo da pesquisa para que eu pudesse investigar se os pontos de vista que eu havia atribuído aos participantes pareciam se sustentar na perspectiva deles.

Além disso, as entrevistas foram essenciais também para a minha própria compreensão a respeito do contexto dos alunos e dos intérpretes e, portanto, de suas experiências prévias e bagagens culturais, que evidentemente estiveram implicadas em suas ações e percepções durante e após a disciplina. Antes mesmo das perguntas focalizadas, direcionadas

³⁵ Texto original: “All informants are participant observers without knowing it. When you ask them ethnographic questions, you tap their knowledge about a particular cultural scene. You are making use of their informal skills as participant observers. Your own observations will often go well beyond what informants may talk about, because much of their cultural knowledge is tacit. However, don't overlook the valuable insights and observations informants can give you.”

especificamente às percepções dos informantes sobre as práticas vivenciadas em sala de aula, foram feitas, portanto, perguntas que remetiam à trajetória de vida dos estudantes e dos intérpretes, que ajudaram a construir o macrocontexto da pesquisa. Nesse sentido, as conversas desenvolvidas contribuíram para a compreensão holística dos eventos analisados nesta pesquisa, para sua localização dentro do contexto sociocultural dos participantes envolvidos nesses eventos.

3.4 As transcrições e representações dos dados

Retomando as reflexões sobre a implicação do pesquisador em uma pesquisa etnográfica, essa implicação se mostra muito presente também na decisão de como representar os dados gerados na pesquisa. Não existe representação neutra de um dado, tampouco uma transcrição neutra, uma vez que o pesquisador toma uma série de decisões a respeito do que transcrever, de como representar essa transcrição e de como contextualizá-la, por exemplo. Como Judith Green, Maria Franquiz e Carol Dixon (1997) explicam, a transcrição é uma *representação* de um evento, não o evento em si.

Algumas perguntas que as autoras colocam a respeito das transcrições são: o que é representado na transcrição? Além da fala, ações não verbais, o decorrer do tempo, as relações entre os participantes, para onde eles estão direcionados e o uso de múltiplas línguas são representados? (Green; Franquiz; Dixon, 1997). No caso desta pesquisa em especial, como a maior parte das interações analisadas ocorreram em língua de sinais, essas perguntas se tornam ainda mais relevantes. Isso porque, as falas dos participantes nas interações precisaram primeiro ser traduzidas, já que, por ser a Libras uma língua visuoespacial, representá-la integralmente em um campo bidimensional como uma folha de papel demandaria tempo, conhecimento técnico e uma enorme quantidade de páginas. Sendo assim, a minha implicação na pesquisa aumenta, já que o trabalho de tradução também não é neutro e envolve escolhas constantes.

Como também explicam Green, Franquiz e Dixon (1997), durante uma interação, diversos participantes podem falar ao mesmo tempo e eventos diferentes podem ocorrer de forma concomitante, o que não é possível de ser representado com uma transcrição linear. Nesse sentido, com o objetivo de contemplar informações e descrições que vão além das falas e abranger a complexidade das interações que ocorreram nos eventos que serão apresentados nesta dissertação, foi adotado o quadro com colunas múltiplas.

A base para construção desses quadros foi o trabalho de Terezinha Rocha (2021), que também precisou representar, em sua tese de doutorado, eventos em que a língua de sinais estava no centro. Esse tipo de quadro foi escolhido por permitir, como ficará evidente mais adiante, a inclusão não apenas das traduções para o português das falas dos participantes, mas também descrições de suas ações não verbais, do seu posicionamento e direcionamento dentro da sala de aula e do uso de outras línguas, no caso, do português oral, de forma conjunta à sinalização – pontos que foram levantados por Green, Franquiz e Dixon (1997).

Além disso, seguindo a forma como Rocha (2021) construiu a representação de seus dados, o quadro com múltiplas colunas abre espaço, também, para a inclusão da representação de alguns sinais chave da Libras usados pelos participantes em momentos específicos do evento. Em sua pesquisa, a autora enumera diferentes maneiras de transcrever línguas de sinais, sendo elas a escrita de sinais, o sinal descrito, a glosa, o sinal desenhado e a fotografia sequenciada. Rocha (2021) então explica que, tendo em vista o alcance maior ou menor de cada um desses métodos de transcrição e suas próprias limitações quanto ao acesso a eles, ela optou por transcrever alguns sinais usados pelos participantes de sua pesquisa por meio de fotografias sequenciadas dentro dos seus quadros com múltiplas colunas.

A fotografia sequenciada, nas palavras da autora, consiste em “fotografar ‘passo-a-passo’ a execução de cada sinal em sua forma real”, podendo “ser usadas sobreposições de imagens ou o desenho de setas em cima de cada fotografia para indicar determinado movimento ou a direção deles” (Rocha, 2021, p. 83). A vantagem dessa técnica é garantir uma visão clara do sinal de forma ampla, incluindo expressões faciais, direcionalidade e outros elementos dificilmente contemplados pelos outros métodos. Apesar disso, tratam-se, ainda, de fotografias, isto é, de imagens estáticas. Por esse motivo, optei por incluir nesta dissertação, ao lado dessas fotografias, *QR codes* e *links* que dão acesso a pequenos vídeos nos quais os sinais são reproduzidos, de modo a favorecer a compreensão de todos eles.

Considerando o diálogo constante entre o português e a Libras, e, no caso desta pesquisa especificamente, o fato de que a disciplina que estava sendo ministrada era precisamente de português, sendo a Libras a língua que mediava esse ensino, o uso dessas formas de representar os sinais se tornou essencial para a compreensão dos sentidos que eu, os estudantes e os intérpretes estávamos atribuindo a palavras e a sinais específicos.

Esses recursos foram usados também, como já se viu no Capítulo 2 desta dissertação, em outros momentos para além das representações dos eventos propriamente ditos no quadro com colunas múltiplas, em momentos em que outras pequenas interações em língua de sinais

foram descritas e pareceu relevante apresentar um sinal específico que foi usado para dar uma ideia mais precisa da mensagem que estava sendo comunicada.

Também se fez necessário, ao longo desta pesquisa, aliás, o uso das glosas, que, como explica Rocha (2021, p. 82), são “um sistema no qual as palavras escritas em letras maiúsculas representam um ou mais sinais”. Essa necessidade se deu pois, em determinados pontos da análise, o que estava em questão era exatamente a forma como os estudantes sinalizavam o conteúdo de um texto escrito, sendo importante, portanto, descrever de maneira mais precisa os sinais que eles utilizavam em toda uma frase, o que requereria um número muito grande de fotografias e, por consequência, bastante espaço.

Como esse uso das glosas não aconteceu com uma frequência tão alta neste trabalho, a única convenção utilizada foi a de separar com hifens as letras de palavras que foram soletradas em datilologia – por exemplo, B-A-C-H-A-R-E-L-A-D-O.

Para que todas essas transcrições e representações fossem construídas, foi preciso assistir aos vídeos referentes a cada momento analisado diversas vezes, focando, em cada vez, em um único participante, para então descrever o evento completo. Além disso, recorri às notas de campo sempre que necessário e também aos materiais utilizados na condução da disciplina para melhor entendimento da situação que se passava em sala de aula ou da atividade que estava sendo desenvolvida em cada momento.

Por fim, tendo em vista minhas próprias limitações como pesquisadora e em relação à língua de sinais, conferir minhas traduções e representações das falas dos estudantes com minha orientadora Giselli Silva e com alguns intérpretes, quando necessário, foi de suma importância. Essa conferência serviu não só para a validação das minhas representações dos eventos como um todo, o que, como sugere Bucholtz (2000), garante a legitimidade e a confiabilidade da transcrição, mas também para me possibilitar descobertas de outras formas de ler e entender os eventos, o que a autora também defende (Bucholtz, 2000).

Apesar disso, o ideal seria conferir as traduções que compõem esta pesquisa com uma pessoa surda de fato ou, no melhor cenário, com os próprios alunos, que saberiam informar mais precisamente suas intenções com cada fala. No entanto, tal conferência não foi possível, sendo preciso contar apenas com a validação de minha orientadora.

Abaixo se encontra um exemplo de transcrição em múltiplas colunas de uma curta interação criada por mim.

Quadro 1 – Exemplo de transcrição em múltiplas colunas

Linha	Participantes	Interação Principal <i>fala transcrita/ sinalização traduzida</i>	Falas, ações e interações simultâneas	Fotografia sequenciada <i>trechos em destaque da sinalização</i>
001	Luísa	Qual o sinal de M-E-S-T-R-A-D-O?	<i>Soletro a palavra “mestrado”, voltada ao intérprete Maycon.</i>	
002	Maycon	<u>Mestrado.</u>		 “mestrado”
002	Luísa	<u>Mestrado</u> , ok.	<i>Balanço a cabeça afirmativamente.</i>	

Fonte: Elaboração própria.

Apesar de todos os cuidados elencados em transcrever e representar a complexidade das interações, garantindo a quem lê o evento acesso a informações contextuais que uma transcrição linear não seria capaz de prover, a minha implicação na seleção dessas informações persiste. Tendo em vista que se trata aqui de um trabalho de pesquisa que tem como base teorias específicas e visa responder questões particularmente determinadas, as representações dos eventos que serão transcritos foram moldadas de modo a favorecer análises alinhadas a essas teorias e questões.

Como aponta Bucholtz (2000), “nossas transcrições devem necessariamente selecionar os detalhes mais importantes para a nossa análise”³⁶ (Bucholtz, 2002, p. 1461, tradução própria). Nesse sentido, uma descrição exaustiva de absolutamente todas as falas, ações e interações que aconteciam de forma simultânea à interação principal poderia desviar o foco da leitura dos aspectos específicos da interação que dizem respeito às práticas de letramento a serem discutidas e analisadas, por exemplo. Da mesma forma, os sinais que são ou não representados em fotografias levam em conta a vantagem específica para a compreensão do evento e da análise elaborada a seu respeito de se saber precisamente o sinal que foi usado pelo participante.

³⁶ Texto original: “[...] our transcripts must necessarily select out the details most important for our analysis.”

Essas explicações a respeito do processo de construção das transcrições e representações dos dados, portanto, almejam, como Bucholtz (2000) defende, não evidenciar a neutralidade de minhas representações – o que seria impossível –, mas sim a minha consciência de minhas implicações como pesquisadora, tornando visíveis as escolhas que fiz nesse processo.

3.5 O curso e a disciplina

Tendo em vista o aspecto holístico de uma pesquisa de perspectiva etnográfica, esta seção tem o objetivo de apresentar o contexto em que os eventos que serão posteriormente descritos e analisados ocorreram. A respeito do curso de Letras-Libras, do qual a disciplina onde os dados foram coletados fazia parte, ele teve sua inauguração no Brasil em 2006, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), reconhecidamente pioneira e referência em estudos na área da surdez (Lisboa, 2020). Essa fundação teve como motor o reconhecimento legal, e a posterior regulamentação, da Libras como forma de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, o que aconteceu em 2002, por meio da Lei nº 10.436, a qual institui, em seu Artigo 2º, que

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (Brasil, 2002).

Uma dessas “formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais” foi regulamentada em 2005, por meio do Decreto nº 5.626, que, em seu terceiro capítulo, discorre sobre a formação do professor e do instrutor de Libras. O Artigo 4º determina que

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (Brasil, 2005).

A partir dessas legislações, as universidades brasileiras começaram a se organizar para fazer cumprir o decreto, estabelecendo, portanto, cursos de Licenciatura em Letras-Libras. Após a UFSC, outras instituições fundaram seus próprios cursos, até se chegar à implantação do Letras-Libras na UFMG, em 2019.

No caso da UFMG, o Letras-Libras é um curso com entrada anual, sempre no segundo semestre de cada ano, e ofertado apenas no turno noturno, o que, de acordo com o Projeto Pedagógico do curso, é feito para favorecer os estudantes que já são instrutores de Libras, ainda que sem a formação de nível superior.

Fazendo valer o Parágrafo único do Artigo 4º do Decreto nº 5.626, que determina que as pessoas surdas devem ter prioridade nos cursos de formação de professores ou instrutores de Libras, o Letras-Libras da UFMG, em seu primeiro ano de fundação, garantiu 25, de suas 30 vagas, a estudantes surdos. Em 2020, quando foi formada a segunda turma do curso, foram 20, das mesmas 30 vagas, reservadas a candidatos surdos, e, de 2021 em diante, passaram a ser 15 as vagas reservadas para surdos, garantindo uma reserva de 50% para esse público.

A forma de ingresso no Letras-Libras da UFMG se dá por meio de vestibular especial, que consiste em uma prova, em Libras, acerca de conteúdos curriculares do Ensino Básico, sobre a Língua Brasileira de Sinais e sobre a surdez e uma prova de Língua Portuguesa. Os candidatos ouvintes realizam a prova de Língua Portuguesa como primeira língua, enquanto os candidatos surdos realizam a prova de Língua Portuguesa como segunda língua.

Essa distinção está em acordo com o Projeto Pedagógico do curso, que parte de uma perspectiva socioantropológica da surdez, na qual a Libras é valorizada e reconhecida como língua de instrução dos estudantes e como elemento formativo da subjetividade dos alunos surdos. Por esse motivo, ela é a língua predominante em todo o percurso acadêmico dos estudantes desde o vestibular. Já durante a graduação, a Libras está presente nas interações dentro e fora da sala de aula e em atividades avaliativas do curso. Nesse sentido, dentro da Licenciatura em Letras-Libras na UFMG, e também no vestibular especial para ingressar nesse curso, o português é reconhecido como segunda língua dos estudantes surdos (Silva; Barbosa, 2022).

Esse reconhecimento se manifesta também na matriz curricular da graduação, visto que ela prevê três disciplinas de Português como Segunda Língua (PL2), obrigatórias aos estudantes surdos. Segundo Giselli Silva e Eva Barbosa (2022), o objetivo dessas disciplinas é desenvolver o letramento dos estudantes, na medida em que se legitima o uso da língua de sinais como língua de instrução e o acesso desses estudantes ao ensino do português de forma comprometida com sua posição linguística e cultural.

As autoras também afirmam que esse comprometimento com a condição do surdo contribui para que as disciplinas funcionem como um espaço de acolhimento para esses estudantes, que, como já discutido, muitas vezes são submetidos, no seu percurso escolar, a

vivências relacionadas ao ensino do português pouco adequadas ao seu contexto, sendo incluídos em turmas de maioria ouvinte, nas quais o português é ensinado como primeira língua, no máximo com mediação de intérpretes de Libras (Silva; Barbosa, 2022).

Esse acolhimento, na realidade, vai além das disciplinas de português especificamente e foi comentado por alguns dos alunos que participaram desta pesquisa. Eles destacaram, por exemplo, a importância da presença de surdos e de ouvintes que sabem a língua de sinais dentro das turmas do Letras-Libras, o que garante sua integração com o grupo. Um dos estudantes chegou a revelar que percebeu uma melhora em sua autoestima após o ingresso no curso, por se sentir livre para manifestar dúvidas e comentários em meio a uma turma que compartilha vivências com ele e que respeita sua identidade. Essa fala deixa muito clara a posição do Letras-Libras como esse espaço de acolhimento comentado por Silva e Barbosa (2022).

A presença de surdos e ouvintes no curso é realmente um diferencial do Letras-Libras comentado também por uma das intérpretes que acompanhou a disciplina. Essa intérprete comparou, por exemplo, os alunos do Letras-Libras a outros alunos surdos da instituição, que fazem outros cursos. Ela disse de como esses alunos, normalmente, ficam sozinhos, visto não terem com quem interagir em suas turmas, já que não têm colegas surdos na sala e os ouvintes desconhecem a Libras.

A intérprete narra que, assim que a aula termina, esses estudantes surdos costumam imediatamente ir embora, enquanto os ouvintes permanecem juntos e interagem entre si, formando laços e vínculos que os surdos muitas vezes não conseguem formar nesse contexto. Esse tipo de experiência é relatado também pelos alunos que participaram desta pesquisa que já haviam realizado cursos anteriores antes do ingresso no Letras-Libras, como será mais detalhado na seção seguinte deste capítulo, dedicada à apresentação dos participantes.

Voltando às disciplinas do curso, a matriz curricular completa da Licenciatura em Letras-Libras da UFMG está reproduzida no Anexo 3 deste trabalho. Para os fins desta pesquisa, será importante um detalhamento maior apenas acerca das disciplinas de PL2 especificamente. Em relação a elas, elas são obrigatórias aos alunos surdos dos três primeiros períodos do curso e são oferecidas na seguinte ordem: Português como Segunda Língua I – obrigatória aos alunos surdos do primeiro período; Português como Segunda Língua II – destinada aos alunos surdos do segundo período; e Português para Fins Acadêmicos – voltada aos estudantes surdos do terceiro período.

Abaixo estão as ementas de cada uma das disciplinas, conforme consta no Projeto Pedagógico do curso e no site³⁷ da Graduação em Letras-Libras da UFMG.

Quadro 2 – Ementas das disciplinas de PL2 do curso de Letras-Libras da UFMG

Português como Segunda Língua I
Desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do português de gêneros textuais diversos do cotidiano. Introdução a conceitos gramaticais e consolidação de estruturas de nível intermediário. Desenvolvimento e extensão do vocabulário do aprendiz.
Português como Segunda Língua II
Desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do português de gêneros textuais diversos. Introdução a conceitos gramaticais e consolidação de estruturas de nível avançado. Desenvolvimento e extensão do vocabulário do aprendiz.
Português para Fins Acadêmicos
Desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de gêneros textuais diversos com os quais o aluno precisará lidar ao longo de sua trajetória acadêmica.

Fonte: <<https://libras.letras.ufmg.br/images/documentos/Ementrio.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2024.

A ementa da disciplina de Português como Segunda Língua II, na qual esta pesquisa foi desenvolvida, não menciona, de forma direta, gêneros textuais que circulam no ambiente acadêmico, como ocorre na ementa da disciplina de Português para Fins Acadêmicos, com a qual eu já havia tido contato tanto como monitora quanto como professora antes do desenvolvimento desta pesquisa. No entanto, sendo uma disciplina de graduação, os gêneros acadêmicos necessariamente estariam presentes, ainda que o objetivo da disciplina não fosse, a princípio, a conscientização direta dos estudantes a respeito desses gêneros. Isso porque, numa proposta de letramento, que é a proposta subjacente às três disciplinas de PL2 ofertadas no curso, o ensino deve partir do contexto em que os estudantes se inserem e, portanto, dos textos com os quais esses estudantes têm ou terão contato ao longo de seu percurso.

Como Giselli Silva e Eva Barbosa defendem, em referência a Neves (2013), o trabalho com gêneros textuais, no contexto específico de ensino de Português como Segunda Língua para Surdos, garante “uma oportunidade de ampliação das possibilidades de uso da segunda língua em contexto reais de uso” (Silva; Barbosa, 2022, p. 143). Dessa maneira, objetivando desenvolver um bom trabalho de ensino do português para esses estudantes, os textos usados

³⁷ Endereço: <<https://libras.letras.ufmg.br/>>. Acesso em: 1 out. 2024.

para o trabalho com a língua escrita na disciplina de Português como Segunda Língua II devem dizer respeito ao universo acadêmico de toda forma.

Para além disso, na condução que fiz dessa disciplina especificamente, devido à redução da turma e ao perfil dos estudantes que compuseram o grupo naquele semestre, que será detalhado na seção seguinte deste capítulo, foi possível, e até mesmo desejável, adiantar conteúdos que fariam parte da disciplina de Português para Fins Acadêmicos, já focalizando, na disciplina de Português como Segunda Língua II, alguns gêneros muito frequentemente lidos e produzidos na universidade, como textos de apresentação, o currículo *lattes*, fichamentos e resumos.

Nesse sentido, os objetivos traçados para a disciplina, dentro do contexto explicado, foram:

- Refletir sobre os usos das línguas no cotidiano da universidade.
- Desenvolver habilidades de leitura e de escrita de gêneros textuais diversos, principalmente que circulam na universidade.
- Refletir sobre o funcionamento e as estruturas da língua portuguesa e, de forma contrastiva, comparar com estruturas linguísticas da Libras.
- Desenvolver recursos lexicogramaticais necessários aos usos linguísticos.

Para alcançar esses objetivos, o conteúdo da disciplina foi inicialmente distribuído em três módulos, apresentados no Quadro 3 abaixo.

Quadro 3 – Conteúdo programático da disciplina

Módulo 1 – Trajetórias acadêmicas

- Trajetórias de pesquisadores/as brasileiros/as na área de surdez;
- Apresentações pessoais;
- Relatos pessoais;
- Currículos.

Módulo 2 – Participação na universidade

- Apresentações acadêmicas;
- Diálogos entre línguas;
- Textos de divulgação.

Módulo 3 – Trabalhos de síntese

- Fichamentos;
- Resumos;
- Manuais acadêmicos;
- Algumas regras da ABNT.

Recursos lexicogramaticais específicos serão trabalhados ao longo da disciplina, tendo em vista: (i) as dúvidas dos alunos; (ii) as necessidades identificadas em suas produções escritas; (iii) aspectos linguísticos salientes nos textos lidos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Tais módulos foram pensados de modo a valorizar as vivências e experiências dos surdos, partindo então de uma discussão sobre pesquisadores surdos, que levaria ao trabalho com três gêneros diferentes: o texto de apresentação, o relato pessoal e o currículo acadêmico. Em seguida, a ideia era promover uma aproximação da disciplina com a realidade dos estudantes dentro da universidade, sendo discutidas suas experiências com apresentações orais no meio acadêmico, promovendo reflexões sobre os usos que os alunos fazem do português e da Libras na universidade e trabalhando textos de divulgação das mais variadas atividades e oportunidades, os quais circulam amplamente na universidade. Por fim, a disciplina abordaria gêneros ligados a atividades de síntese, muito frequentes durante uma graduação, como o fichamento e o resumo, além de algumas normas de escrita acadêmica.

Esses módulos foram dispostos dentro do cronograma inicial reproduzido abaixo, considerando que a disciplina contava com apenas uma aula por semana.

Quadro 4 – Cronograma da disciplina

Aula	Data	Temas
1	17/03	- Apresentação dos alunos, dos intérpretes e da professora; - Apresentação da pesquisa da professora; - Conversa sobre interesses, expectativas e experiências prévias; - Apresentação de alguns pesquisadores da área da surdez.
-	24/03	Realização de atividade diagnóstica no Moodle. Não haverá aula presencial.
2	31/03	- Apresentação do plano da disciplina; - Relato pessoal publicado em dossiê; - Apresentações de outros pesquisadores da área da surdez.
-	07/04	Feriado: Paixão de Cristo. Não haverá aula.
3	14/04	- Apresentações de outros pesquisadores da área da surdez; - Vocabulário próprio de universidade; - Algumas preposições.
-	21/04	Feriado: Tiradentes. Não haverá aula.
4	28/04	- Sites de pesquisadores; - Apresentações em sites de pesquisas; - Currículos.
5	05/05	- Tipos de currículos; - Currículo <i>lattes</i> .
6	12/05	- Usos das línguas na universidade;

		- Cartazes e e-mails.
7	19/05	- Usos das línguas na universidade; - Apresentações orais; - Slides, pôsteres e outros recursos.
8	26/05	- Apresentações orais; - Slides, pôsteres e outros recursos; - Tipos de resumos e seus propósitos.
9	02/06	- Tipos de resumos e seus propósitos; - Outros trabalhos de síntese.
-	09/06	Recesso escolar. Não haverá aula.
10	16/06	- Fichamento; - Resumo.
-	23/06	Não haverá aula.
11	30/06	- Manuais acadêmicos; - Algumas regras da ABNT.
12	07/07	- Manuais acadêmicos; - Algumas regras da ABNT.

Fonte: Dados da pesquisa.

Como é possível ver pelo cronograma, a disciplina aconteceu ao longo do primeiro semestre de 2023, com previsão de aulas entre os dias 17 de março e 7 de julho. As aulas foram realizadas às sextas-feiras, de 19h às 22h30, com exceção da última aula da disciplina, que, em vez de ser conduzida no dia 7 de julho, como previsto, foi antecipada para o dia 5 de julho, uma quarta-feira, a pedido dos alunos, uma vez que, naquele dia, excepcionalmente, a disciplina que eles cursavam normalmente às quartas-feiras já teria sido finalizada, estando eles, então, com o horário disponível. Ao todo, foram doze encontros presenciais, que foram somados a atividades assíncronas realizadas pelo sistema Moodle.

Pelo cronograma, é possível perceber com mais clareza a organização dos módulos propostos e os gêneros que se planejava trabalhar dentro deles, como os cartazes e e-mails, que estariam dentro do tema mais amplo “textos de divulgação”, e os slides e pôsteres, que compunham o tópico das apresentações orais.

No entanto, esse foi um cronograma pensado no começo da disciplina. Considerando a dinâmica da sala de aula, imprevistos que inevitavelmente surgem durante um semestre letivo, entre outros fatores, a forma como a disciplina é efetivamente conduzida não raro diverge do planejamento inicial. Na subseção seguinte, serão descritas as aulas que de fato aconteceram e os motivos que levaram às alterações no cronograma que se fizeram presentes.

3.6 Mapeamento das aulas

De modo a continuar a descrição do contexto em que se inserem os objetos desta pesquisa, isto é, os eventos que serão analisados posteriormente, nesta subseção, será feito um mapeamento de todas as aulas da disciplina, sendo destacada aquela em que os eventos ocorreram. Para esse mapeamento, recorri tanto ao meu diário de campo quanto ao sistema *online* da disciplina, visto que nele incluí, a cada aula, os materiais utilizados e as atividades desenvolvidas para que os alunos, e eu mesma, pudessem consultá-los posteriormente.

Embora o plano inicial fosse desenvolver a disciplina em 12 aulas presenciais, a aula prevista para o dia 19 de maio precisou ser cancelada, devido a atividades complementares que ocorreram na universidade naquela data, por esse motivo, o mapeamento abaixo conta com apenas 11 aulas.

Quadro 5 – Mapeamento das aulas da disciplina

Aula	Data	Tema	Atividades realizadas
1	17/03	Apresentações iniciais e pesquisadores da área da surdez.	No primeiro momento da aula, foi feita uma apresentação minha – incluindo nela minha pesquisa de mestrado –, dos alunos, dos intérpretes e da disciplina. Em seguida, alguns pesquisadores da área da surdez foram introduzidos, entre eles a professora Michelle Murta, autora de um relato pessoal ³⁸ que foi lido na sequência. Após a leitura, foram realizadas algumas atividades a respeito do texto.
2	31/03	Relato pessoal.	No primeiro momento da aula, uma nova apresentação da turma foi feita, visto que alguns alunos haviam faltado no primeiro dia. Em seguida, o texto da professora Michelle Murta foi retomado para que novas atividades fossem realizadas. Por fim, foi solicitado que os alunos escrevessem, como tarefa de casa, um relato pessoal próprio.
3	14/04	Tempos verbais, recursos coesivos e texto de apresentação.	No primeiro momento, foram trabalhados alguns tópicos gramaticais, ainda com base no relato lido nas aulas anteriores. Em seguida, o gênero “texto de apresentação” foi

³⁸ MURTA, M. A. Eu, eu mesma e o português: experiência dos meus (des)encontros com a língua portuguesa. Revista X, Curitiba, vol. 13, n. 1, p. 255-258, 2018.

			apresentado e exercícios iniciais foram feitos sobre o assunto.
4	28/04	Texto de apresentação.	No primeiro momento, a aprovação do meu projeto de pesquisa foi comunicada, sendo realizada a leitura e assinatura dos termos de consentimento para a participação dos alunos e intérpretes. Na sequência, o gênero “texto de apresentação” foi retomado e outros exercícios foram realizados sobre o assunto. Por fim, os estudantes receberam <i>feedback</i> a respeito dos relatos pessoais que haviam escrito como tarefa de casa.
5	05/05	Texto de apresentação.	No primeiro momento, foi lido mais um texto de apresentação, a biografia da professora Ronice Quadros ³⁹ , e foram realizados exercícios sobre ele. Em seguida, textos de apresentação previamente escolhidos pelos alunos como tarefa de casa foram discutidos coletivamente.
6	12/05	Currículo profissional e currículo <i>lattes</i> .	No primeiro momento, foi apresentado o gênero “currículo profissional”, que em seguida foi contrastado com o currículo <i>lattes</i> . A plataforma <i>lattes</i> foi então apresentada e atividades foram feitas sobre ela e sobre o currículo <i>lattes</i> de alguns pesquisadores da área da surdez.
7	26/05	Currículo <i>lattes</i> .	No primeiro momento, foram realizadas mais algumas atividades sobre o gênero “currículo <i>lattes</i> ”. Em seguida, os alunos foram ao laboratório de informática da faculdade para criarem seus próprios currículos dentro da plataforma.
8	02/06	Resumo e fichamento.	No primeiro momento, as atividades avaliativas finais da disciplina foram explicadas: um fichamento e uma apresentação oral. Em seguida, os alunos tiveram contato com os textos que deveriam ler para a realização dessas atividades ⁴⁰ . O

³⁹ QUADROS, R. M. de. Biografia. UFSC, 16 ago. 2016. Ronice Müller de Quadros. Disponível em: <<http://ronice.paginas.ufsc.br/biografia/>>. Acesso em: 13 jul. 2024.

⁴⁰ BERNARDINO, E. L. A.; PEREIRA, M. C. da C.; PASSOS, R. ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO SEGUNDA LÍNGUA. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 14, n. 32, p. 27–39, 2023. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/19354>>. Acesso em: 13 jul. 2024.

			gênero “resumo acadêmico” foi então apresentado e atividades foram feitas. Por fim, o gênero “fichamento” também foi apresentado e outras atividades foram realizadas sobre ele.
9	16/06	Normas da ABNT e apresentações orais.	No primeiro momento, algumas normas da ABNT relevantes à elaboração de um fichamento foram apresentadas. Em seguida, o gênero “apresentações orais” foi discutido e atividades foram realizadas sobre o assunto.
10	30/06	Fichamento e verbos <i>dicendi</i> .	No primeiro momento, conversei com os alunos sobre o fichamento que eles haviam entregado como tarefa avaliativa. Em seguida, uma atividade sobre verbos <i>dicendi</i> foi realizada.
11	05/07	Apresentação final e roda de conversa.	No primeiro momento, os alunos, em duplas, apresentaram o texto que haviam anteriormente fichado. Em seguida, foi realizada uma conversa geral com a turma a respeito das impressões de cada um sobre a disciplina.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Além do cancelamento de uma das aulas previstas, o ponto de maior divergência entre o plano inicial da disciplina e o que foi de fato executado são os assuntos e gêneros efetivamente abordados e a ordem em que esses assuntos foram trabalhados.

Da aula 1 até a aula 7, foram discutidos assuntos presentes no Módulo 1 da disciplina: trajetórias de pesquisadores/as brasileiros/as na área de surdez, apresentações pessoais, relatos pessoais e currículos. Nesse sentido, até o dia 26 de maio, ainda estávamos no primeiro módulo da programação, finalizando os estudos sobre currículo *lattes*. Em seguida, a aula 8 foi dedicada ao resumo e ao fichamento, assuntos que deveriam compor o Módulo 3, e apenas a aula 9 se dedicou a um assunto presente no Módulo 2 da disciplina – apresentações orais –, ao mesmo tempo em que também abordou outro tema do Módulo 3 – normas da ABNT. Por fim, a aula 10 revisitou os fichamentos, enquanto a última aula da disciplina retomou as apresentações orais.

Tendo em vista que quase dois terços da disciplina se voltaram aos assuntos do primeiro módulo, os demais não puderam ser desenvolvidos de forma aprofundada. Em específico, as

discussões sobre usos das línguas na universidade, textos de divulgação e apresentações orais precisaram ser encurtadas ou mesmo abandonadas.

Esse prolongamento do primeiro módulo da disciplina se deu por variadas razões, entre elas: a ocorrência de dois feriados próximos no começo do semestre, interrompendo o fluxo das atividades; o entendimento da dinâmica da turma e a adequação das minhas expectativas como professora ao tempo que os alunos demandavam para desenvolverem as discussões sobre os temas e gêneros propostos e realizarem as atividades; e o próprio interesse dos alunos nos temas.

Na primeira aula da disciplina, por exemplo, conforme registrado em meu diário de campo, perguntei aos estudantes o que eles desejavam aprender na disciplina de Português como Segunda Língua II, com o objetivo de mapear os seus desejos e as suas necessidades e potencialmente adaptar o plano que eu havia elaborado para a disciplina. Nesse momento, um dos estudantes manifestou interesse em aprender sobre currículo. Expliquei então que esse tópico já estava no planejamento, incluindo a diferenciação entre currículo profissional e currículo *lattes*. Quando mencionei o currículo *lattes*, o estudante em questão perguntou, com nítida expressão de empolgação, “você vai ensinar?!”, modificando sua expressão para alívio quando respondi que sim. Pode-se pensar que isso, somado aos demais fatores apresentados, contribuiu para a minha decisão de permitir o prolongamento do Módulo 1.

Em relação à decisão de encurtar o Módulo 2, e não 3, por exemplo, isso pode ter partido das minhas próprias concepções, como professora, a respeito do que seria mais importante que os estudantes aprendessem. Possivelmente, para mim, garantir que os estudantes compreendessem plenamente o funcionamento de um currículo acadêmico e elaborassem seus próprios currículos, bem como proporcionar o desenvolvimento das habilidades de síntese dos alunos, parecia mais importante do que auxiliá-los na compreensão de *e-mails* e de cartazes que circulam na universidade e na realização de apresentações orais bem organizadas e executadas – as quais podem envolver a elaboração de pôsteres ou de apresentações de *slides*, por exemplo, gêneros que acabaram não sendo contemplados na disciplina.

Muito provavelmente, tomei como base, além da manifestação de interesse dos alunos, minhas próprias experiências como estudante universitária para tomar essas decisões, visto que eu mesma, durante a graduação, enfrentei dificuldades em entender o funcionamento do currículo *lattes* e de sua plataforma, por exemplo. Da mesma forma, recordo-me de só ter aprendido sobre fichamentos, seus usos e sua utilidade após alguns semestres do curso de Letras, aprendizado este que facilitou muito a minha elaboração de trabalhos acadêmicos e mesmo o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado. Por outro lado, realizar apresentações

orais, sejam apresentações de trabalhos em disciplinas, sejam em eventos científicos, pessoalmente nunca me foi muito desafiador, possível razão pela qual, considerando a inviabilidade de trabalhar todos esses temas com os alunos, optei por deixar esse tópico de lado.

Em resumo, o que parece é que privilegiei, na condução da disciplina, aspectos que me auxiliaram a me tornar letrada academicamente, a participar com mais autonomia das atividades acadêmicas, em detrimento dos conhecimentos que eu já trazia para a universidade de outras experiências ou que posso não ter precisado de instruções formais para adquirir.

Além disso, tendo em vista que estava nos meus planos solicitar aos alunos que eles elaborassem um fichamento como uma das atividades avaliativas finais da disciplina, foi preciso antecipar esse assunto, já que, quando os temas do Módulo 1 finalmente se encerraram, já estávamos a quatro aulas da finalização da disciplina. Dessa maneira, se as explicações sobre esse gênero não fossem dadas naquele momento, os estudantes provavelmente não teriam tempo hábil para compreenderem o gênero e elaborarem um fichamento sozinhos para serem avaliados. Por esse motivo, esse tema, junto com o resumo e algumas normas da ABNT, também necessárias à produção de um fichamento, foi apresentado antes da discussão sobre apresentações orais, que também não poderia deixar de acontecer visto que a última atividade avaliativa da disciplina seria uma apresentação dos alunos do mesmo texto que ficharam.

Em relação aos padrões encontrados nas aulas, nota-se que a maior parte das aulas se estruturou de uma mesma forma: leitura de um texto, discussão acerca do gênero a que o texto pertence e realização de atividades.

Para a apresentação do texto e discussão de seu gênero, normalmente, eu projetava para a turma o texto, em seu suporte original, frequentemente apresentando aos alunos o caminho trilhado em diferentes páginas *on-line* até chegar a ele. No caso do primeiro texto da disciplina, por exemplo, o relato da professora Michelle Murta publicado na Revista X, projetei para os estudantes a página da revista, chamando atenção aos elementos visuais do *site*, acessamos a edição específica em que o texto da professora foi publicado, lemos as seções em que a edição se dividia, até chegarmos ao texto da professora propriamente dito. Só então, eu entregava aos estudantes uma cópia impressa do material que seria lido por eles individualmente, cópia essa retirada do suporte original do texto, sem cortes ou adaptações, para que os alunos pudessem de fato se aproximar – e se apropriar – do gênero que estava sendo trabalhado, da forma como ele se faz presente no mundo.

Apesar disso, eu também copiava o conteúdo do texto em uma apresentação de *slides*, normalmente mantendo apenas um parágrafo por *slide*, para facilitar a referência e o

apontamento a partes específicas do texto que eu quisesse destacar aos alunos ou que lhes causassem dúvida. Após a leitura individual feita pelos estudantes, eu pedia que eles sinalizassem para a turma sua compreensão do conteúdo lido. Em aulas iniciais, eu mantinha a projeção dos *slides* com os parágrafos do texto na tela enquanto os estudantes sinalizavam, como ocorreu durante a aula que será descrita no Capítulo 4, porém, no decorrer da disciplina, pude perceber que era melhor retirar o texto da projeção ao pedir para os alunos sinalizarem seu conteúdo, de modo que facilitar que eles manifestassem o que de fato compreenderam, em vez de traduzirem o que estava na projeção.

Por fim, para a realização das atividades, era preciso alternar, na projeção, entre o arquivo que continha as perguntas, a página da *online* do texto lido e os *slides* que reproduziam seu conteúdo, a depender do que as perguntas exigiam. Assim, os alunos podiam ler as questões na tela, manifestar se as compreenderam e, depois, podíamos retornar ao texto original ou a partes específicas dele para realizarmos e/ou corrigirmos as atividades solicitadas.

Diante de toda essa descrição, pode-se pensar, então, que práticas de letramento comuns das quais os estudantes precisaram aprender a participar nessa disciplina foram: leitura silenciosa, compartilhamento da leitura por meio da língua de sinais e realização de atividades sobre o texto lido. No Capítulo 4, essas práticas serão destrinchadas, a partir da descrição e análise de uma parte da quinta aula da disciplina, na qual ocorreram eventos representativos das práticas elencadas, além de ter estado presente um grande *rich point* escolhido para ser analisado neste trabalho.

3.7 Os participantes

Participaram dessa edição da disciplina de Português como Segunda Língua II eu, como professora, os quatro estudantes surdos que à época cursavam o segundo período do curso de Licenciatura em Letras-Libras da UFMG e dois intérpretes de Libras. Desses dois, apenas uma permaneceu até o final do semestre letivo.

Os intérpretes da instituição normalmente trabalham em duplas, motivo pelo qual, nos cinco primeiros encontros, estavam presentes os intérpretes Maycon e Joana. Porém, após esses cinco encontros, Joana manifestou que não parecia ser necessário manter os dois intérpretes nessa disciplina especificamente, já que minha interação com os alunos se dava, na maior parte do tempo, em Libras diretamente, não sendo necessária a interpretação contínua e prolongada das minhas falas. A interpretação apenas era necessária em momentos pontuais em que eu

precisava dar explicações mais longas e não me sentia segura para fazer isso em Libras. Por esse motivo, do sexto encontro em diante, somente Joana esteve presente nas aulas, já que ela atuava como servidora na instituição, enquanto Maycon prestava serviço de interpretação para a instituição de forma terceirizada.

As informações aqui apresentadas sobre os participantes foram obtidas a partir do diário de campo mantido durante o desenvolvimento da disciplina e, principalmente, a partir das entrevistas realizadas um ano depois da finalização do curso. Para efeitos de organização, o perfil de cada participante está inicialmente apresentado no Quadro 6 abaixo.

Quadro 6 – Perfil dos participantes da pesquisa

Participante⁴¹	Ocupação⁴²	Idade⁴³	Gênero	Formação
Luísa	Professora-pesquisadora	25	Feminino	Graduação em Letras - Licenciatura em Português
Joana	Intérprete de Libras	49	Feminino	Graduação em História, Especialização em Libras e Mestrado em Estudos da Tradução
Maycon	Intérprete de Libras	23	Masculino	Ensino Médio completo
Daniel	Estudante, digitador e instrutor de Libras	34	Masculino	Curso técnico em Rede de Computadores
Henrique	Estudante e instrutor de Libras	31	Masculino	Graduação em Administração
Maíra	Estudante	27	Feminino	Graduação em Contabilidade
José	Estudante	41	Masculino	Graduação em Arquitetura e curso técnico em Administração

Fonte: Elaboração própria.

⁴¹ A exceção do meu próprio nome, os nomes de todos os participantes foram modificados para preservar suas identidades.

⁴² A ocupação dos participantes incluída no quadro diz respeito à atividade que eles exerciam no momento em que participaram da disciplina, isto é, no primeiro semestre de 2023.

⁴³ Assim como a ocupação, a idade incluída também se refere à idade que cada participante tinha no primeiro semestre de 2023.

Apesar de eu ser uma participante da turma, uma apresentação mais detalhada da minha trajetória acadêmica e de minha inserção no campo de atuação do ensino de Português como Segunda Língua para Surdos já foi feita na introdução desta dissertação, razão pela qual me dedicarei aqui a um detalhamento do perfil dos demais participantes apenas.

Começando pela intérprete Joana, ela é graduada em História, possui especialização em Libras e mestrado em Estudos da Tradução. Atualmente, está cursando bacharelado em Letras-Libras, graduação que ela ainda não havia iniciado no momento em que participou da disciplina de Português como Segunda Língua II ministrada por mim em 2023.

Joana começou a atuar como intérprete na UFMG no ano de 2016, apesar de já ter exercido essa função antes em outros espaços – especialmente em escolas de nível básico e em outras instituições de Ensino Superior – desde 1998. O que ela destaca acerca da atuação no Ensino Superior é que o professor tende a manter o turno de fala por muito tempo e faz poucas remissões ou retomadas a assuntos tratados anteriormente, o que, na visão dela, são fatores que tornam seu trabalho desafiador. Ela destaca que, nesse contexto, acaba precisando construir, junto com o professor, novas formas de conduzir as disciplinas na universidade quando há surdos na turma, explicando para ele: “olha, agora tem surdo, tem intérprete...”, como ela diz.

Em relação à sua atuação durante a disciplina de Português como Segunda Língua II especificamente, Joana afirma, como comentado no começo desta seção, que seu trabalho foi mais de apoio, interpretando as minhas falas ou as dos alunos apenas quando eu a solicitava, ressaltando que o fato de eu saber Libras foi um grande facilitador para o seu trabalho. Nos momentos em que eu a solicitava, então, ela diz que tentava imitar a forma como eu sinalizava, priorizando uma “sinalização mais aportuguesada”, visto que os estudantes “estavam aprendendo o português e tinham que entender a referência no português”, nas palavras dela.

A intérprete aponta que essa é uma diferença entre uma disciplina de PL2 e outras disciplinas que ela interpreta em cursos diversos na UFMG. Segundo ela, em outras disciplinas, o mais importante é construir a referência do que o professor está explicando na própria Libras, para que o estudante entenda o conteúdo. Apesar de a intérprete fazer uma ressalva de que a referência de termos específicos precisa ser feita em português também, para que o aluno, quando estiver lendo um texto em português, possa associar o termo escrito ao conceito que aprendeu em Libras, Joana parece indicar que essa correlação entre o português e a Libras só é feita no que tange a palavras específicas, termos técnicos e afins. Por outro lado, numa disciplina de PL2, é feita uma correlação mais estrutural entre a Libras e o português, por meio

de uma “sinalização mais aportuguesada”, como ela diz, visto ser o português o objeto de ensino especificamente.

Joana reflete também sobre a dificuldade maior de interpretar para uma turma de surdos, em detrimento de uma turma de ouvintes em que há um único aluno surdo. Ela diz ficar apreensiva tendo em vista os diferentes perfis presentes na turma. Essa diversidade é de fato comentada por Giselli Silva e Eva Barbosa (2022) em texto que discutem precisamente o curso de Letras-Libras da UFMG. As autoras atestam que, nesse curso,

[...] há surdos mais proficientes em língua de sinais e outros mais proficientes em português, devido a inúmeros fatores como o grau de perda auditiva, a idade na qual tiveram acesso à língua de sinais e ao português, o histórico escolar etc. Especificamente em relação ao português, há surdos oralizados e surdos que fazem uso somente do português escrito, com diferentes níveis de proficiência na língua (Silva; Barbosa, 2022, p. 137).

Alguns desses fatores mencionados pelas autoras foram explorados por mim durante as entrevistas com os alunos e serão detalhados mais adiante. Em relação às percepções da intérprete Joana em si, ela comenta, por exemplo, que, na turma, parecia haver um aluno que, para entender o português, baseava-se muito na Libras, voltando à língua de sinais frequentemente. Enquanto outro, segundo ela, não fazia correlações entre as línguas com tanta facilidade, e um terceiro era “extremamente fluente em Libras”, nas palavras dela, o que a deixava insegura a respeito da adequação dos sinais que usava. Essa diversidade de perfis, segundo a intérprete, causava-lhe preocupação.

Por fim, Joana destaca que os alunos que estiveram nessa turma eram muito participativos e curiosos. Ela diz que, por não ter precisado interpretar todos os momentos de todas as aulas, ela pôde observá-los mais enquanto não era requisitada e notou um grande interesse de alguns deles em entender o português e associá-lo à Libras. Ela ressalta ter notado, também, que essa relação entre as línguas era muito trabalhada por mim, trazendo como exemplo a apresentação final dos alunos na disciplina, que exigiu que os estudantes lessem um artigo em português e apresentassem, em duplas, o conteúdo desse artigo, na Libras.

Em relação ao intérprete Maycon, como dito, ele só acompanhou as cinco primeiras aulas da disciplina. Mas, como os eventos que serão descritos e analisados aqui ocorreram precisamente na quinta aula do curso, quando ele ainda estava atuando na turma, sua apresentação e suas opiniões sobre seu trabalho e sobre a turma em si se mostraram relevantes.

Maycon começou a trabalhar oficialmente como intérprete no ano de 2022, dentro da Associação dos Surdos de Minas Gerais (ASMG), apenas um ano antes de seu envolvimento

com a disciplina de Português como Segunda Língua II aqui discutida. Conforme conta, sua atuação tem girado em torno, principalmente, de demandas jurídicas – junto ao Tribunal Regional Eleitoral (TRE) e à Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) – e educacionais, já tendo interpretado outras disciplinas de graduação e de pós-graduação tanto na UFMG quanto no CEFET-MG.

No que tange à sua atuação em instituições de Ensino Superior especificamente, ele relata que sente dificuldade com o uso de sinais próprios de cada área, os quais ele muitas vezes desconhece. De forma bastante similar a Joana, Maycon destaca que, no caso de sua atuação junto a mim, o fato de eu saber Libras facilitava seu trabalho, visto que, a partir da minha própria sinalização, ele podia ter uma ideia de como representar determinados conceitos na língua de sinais.

Maycon diz que, em outras disciplinas que interpretou na universidade, ele tinha que primeiro aprender os conteúdos em português, para depois pensar em como representá-los na Libras, visto que, por serem assuntos que ele não dominava, desconhecia-os mesmo em sua primeira língua. Ele conta, por exemplo, uma experiência em que precisou estudar o semestre inteiro, lendo todos os textos e assistindo a todos os vídeos recomendados aos alunos pela professora que acompanhava para que pudesse se preparar para a interpretação em sala de aula junto a uma docente que não sabia Libras.

Esse relato explicita a dificuldade do trabalho do intérprete, especialmente em contextos educacionais. Como Bisol *et al.* (2010, p. 153) explicam, em referência a Martins (2006), “a atuação do intérprete requer aprofundamento teórico nas diferentes áreas de estudo, familiaridade com a linguagem utilizada em cada situação e experiência educacional”. Considerando que a experiência de Maycon como intérprete de forma geral, não apenas como intérprete em contextos educacionais, ainda era pequena no momento de seu engajamento com a disciplina e quando me concedeu a entrevista, é compreensível que o aprofundamento teórico e a familiaridade com a linguagem usada em cada situação fossem ainda mais desafiadores para ele do que para Joana, por exemplo, que possui uma bagagem maior como intérprete e como intérprete em contextos de educação especificamente.

Apesar da dificuldade relatada por Maycon em relação ao nível de preparação necessário à interpretação na universidade, ele diz que a atuação no Ensino Superior tem uma grande vantagem de envolver alunos fluentes em Libras. Ele diz que a fluência dos alunos da UFMG, por exemplo, faz com que ele possa contar com os próprios estudantes para ajudá-lo na

mediação entre o português e a língua de sinais, especialmente em momentos em que não conhece o sinal de alguma palavra usada pelo professor.

Em relação à disciplina de Português como Segunda Língua II especificamente, Maycon lembra momentos em que era difícil explicar para os alunos por que determinada palavra do português era mais adequada dentro de um contexto do que outra, definindo isso como “nuances do idioma”. E ele ressalta que, apesar de isso não dizer respeito ao seu papel como intérprete, por não ser ele a pessoa que deveria fornecer tais explicações aos alunos, mas sim eu, como professora, ainda assim ele sentia um desejo de explicar o português para os alunos, de apresentar “uma explicação razoável”, como ele diz, para o funcionamento da língua escrita.

Esse desejo resultou, inclusive, em seu envolvimento mais recente com outra área de atuação: o ensino de Português como Língua Adicional (PLA). Maycon conta que, após a sua atuação na disciplina de Português como Segunda Língua II em 2023, começou a dar aulas de português para estrangeiros e relata sentir a mesma dificuldade que notou na disciplina de português para surdos em explicar alguns aspectos do idioma. Ele exemplifica isso com questões relativas ao gênero das palavras e exceções da língua, pois, como comenta, apesar de “mapa” ser uma palavra terminada em A, é masculina, o que lhe causa certa dificuldade no momento de explicar o funcionamento do gênero das palavras em português para os alunos com quem tem lidado.

Esse paralelo entre o ensino de Português como Segunda Língua para Surdos e o ensino de PLA está bastante relacionado à minha própria trajetória acadêmica, como foi narrado na introdução desta dissertação, e já tinha sido levantado por Maycon durante sua atuação na disciplina. Conforme pude recuperar a partir de minhas notas de campo, em determinada aula, o intérprete comentou que tinha um amigo estrangeiro que sempre reclamava que era muito difícil aprender português. Maycon então comentou que, somente durante a disciplina, ele estava realmente entendendo a dificuldade do idioma para quem não o tem como primeira língua.

Unindo as falas de Joana e de Maycon, o ponto em que elas mais convergem é em relação à grande vantagem existente quanto o professor de surdos sabe Libras, ainda que não de forma altamente proficiente, como é meu caso. Sabe-se que a alta proficiência é, evidentemente, o ideal nesse contexto, mas vale ressaltar o benefício que o conhecimento da Libras, ainda que não tão profundo, traz ao ensino para surdos, por permitir o estabelecimento de comparações estruturais entre a Libras e o português, essencial ao ensino de Português como Segunda Língua para Surdos. Pela minha experiência, inclusive, noto que esse meu

conhecimento da Língua Brasileira de Sinais teve sua potencialidade fortemente ampliada pela minha graduação prévia em Letras e também pela minha atuação dentro da área de PLA, campo que já requer reflexões metalinguísticas sobre o português e outras línguas.

Passando para os alunos da turma, o primeiro a ser apresentado, o Daniel, já possuía uma formação anterior, tendo feito um curso técnico entre os anos de 2011 e 2013, na área em que atua profissionalmente atualmente de forma concomitante ao ofício como instrutor de Libras. Ele diz que entrou no curso de Letras-Libras sem saber muito do que se tratava, mas que acabou se encantando, pois gosta de aprender mais sobre aspectos gramaticais da Libras. Daniel ressalta, inclusive, que tem o desejo de continuar estudando após sua graduação, desenvolvendo uma pesquisa de mestrado na área de Linguística. Ele destaca também que o curso o tem ajudado a desenvolver sua identidade surda.

Daniel nasceu surdo e, apesar de ter um irmão mais velho também surdo, não encontra na família um espaço para interação em língua de sinais, visto ser esse irmão oralizado e não ter conhecimento da Libras. Nesse sentido, ele só se comunica com seus familiares por meio da oralização. A língua de sinais entrou em sua vida na escola, visto que o estudante cursou a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em uma escola especial para surdos, adquirindo a Libras naturalmente por meio do contato com seus pares, desde os três anos de idade.

Embora se tratasse de uma escola para surdos, o aluno destaca que a língua de sinais só estava presente em interações com os colegas, pois, durante as aulas e atividades escolares formais, era priorizada a oralização. Ele relata que as professoras oralizavam devagar para que os alunos pudessem acompanhar e explica que estudou nessa escola de 1993 a 2005, ou seja, a maior parte do tempo antes da aprovação da Lei de Libras de 2002 e todo o tempo antes da regulamentação dessa lei por meio do Decreto 5.626 de 2005, o que, de certa forma, explica a ausência da Libras nesse espaço.

Em resumo, Daniel reflete que estudar nessa escola especial foi importante em termos sociais, devido à sua interação com os outros alunos surdos e à amizade construída com eles, mas opina que o ensino em si não era muito bom. Em relação ao ensino do português especificamente, ele diz que não aprendeu quase nada, que não conseguia se desenvolver no idioma e que saiu da escola sem conseguir escrever muito bem. O relato do aluno exemplifica muito bem o que foi apresentado no começo do Capítulo 2 desta dissertação, acerca da história da educação de surdos. A experiência de Daniel confirma o que Moura, Lodi e Harrison (1997), Salles *et al.* (2004), Capovilla (2006), entre outros autores salientam acerca da ineficiência do

método oralista, especialmente no que tange à aquisição de habilidades relacionadas à leitura e à escrita.

Após o período na escola especial para surdos, Daniel mudou para uma escola inclusiva para cursar o Ensino Médio. Nela, a turma era composta por surdos e ouvintes, e havia intérpretes acompanhando as disciplinas. Ele diz que lá começou a entender melhor as regras do português e foi quando percebeu as defasagens que tinha em relação ao idioma. Ele conta que passou então a estudar muito, fazendo pesquisas por conta própria para aprender cada vez mais.

Apesar disso, o aluno revela que não gostava da inclusão na escola, não gostava do contato com os ouvintes, e justifica que, tratando-se de culturas diferentes – a cultura dos surdos e a cultura dos ouvintes, segundo ele – a relação não era boa. Na prática, ele diz que ficavam dois grupos separados na escola e que havia muita rivalidade e brigas entre eles. Terezinha Rocha (2021), em sua tese de doutorado, apresenta que essa é de fato a realidade mais comum em turmas mistas, que reúnem surdos e ouvintes, dizendo que, frequentemente, a turma acaba dividida em dois grupos.

Além disso, Daniel comenta que, por vezes, o intérprete não explicava perfeitamente os conteúdos que eram ministrados em sala ou não fornecia explicações completas. Por esses motivos, o aluno defende que a escola inclusiva prejudica os surdos e que o melhor é a escola bilíngue.

Entre a conclusão de seu Ensino Médio e o curso técnico que Daniel fez de 2011 a 2013, ele teve uma experiência em um pré-vestibular, sem o apoio de intérpretes. Ele diz que acompanhava as aulas apenas pela oralização dos professores, mas que foi lá que ele mais desenvolveu seu português, e ressalta: “foi uma conquista eu conseguir aprender o português”.

Já no curso técnico, havia intérpretes, mas o aluno diz que às vezes o intérprete não sabia sinais próprios da área, então que o próprio estudante precisava inventar sinais, que eram combinados com o intérprete para que o conteúdo pudesse continuar sendo aprendido – relato que remete à dificuldade apontada por Maycon a respeito de sua própria dificuldade de interpretar quando desconhece os sinais próprios da área. Ademais, sendo Daniel o único surdo da turma, ele relata que só interagia com seus colegas em momentos de desenvolver trabalhos avaliativos, para estabelecer combinados e só.

Em relação ao Letras-Libras, o aluno ressalta que o aprendizado é muito melhor, visto ser um curso quase integralmente ministrado em Libras. Ele diz que os momentos de maior

difficuldade são situações que envolvem a leitura, especialmente quando é exigido que ele leia artigos científicos, cuja escrita, segundo ele, é mais difícil ou “pesada”.

Ao longo da disciplina de Português como Segunda Língua II, Daniel se mostrou participativo, interessado e questionador, sempre procurando entender os temas e gêneros trabalhados em profundidade. Durante a entrevista, ele diz, inclusive, que é um aluno um pouco chato às vezes. Isso porque, conforme ele conta, se acontece de o professor proferir uma opinião de que ele discorda, por exemplo, ele manifesta sua discordância em vez de apenas deixar o assunto passar.

Passando para Henrique, apesar de a entrada no curso de Letras-Libras da UFMG se dar sempre no segundo semestre de cada ano, Henrique só começou a estudar de fato em março de 2023, visto que precisou trancar o primeiro semestre do curso devido ao trabalho. No momento de realização da disciplina de Português como Segunda Língua II, então, ele estava, na prática, no seu primeiro semestre da graduação, embora cursasse disciplinas do segundo período.

Ele também veio de uma formação anterior, tendo feito outra graduação em outra instituição de Ensino Superior anteriormente. Ele diz que decidiu fazer Letras-Libras por dificuldade de conseguir um bom emprego na área em que se formou inicialmente. Conforme ele conta, embora ele estivesse empregado nessa área, não conseguia boas posições na empresa em que trabalhava. Henrique atribui isso à surdez, dizendo que parecia que, para cargos mais altos dentro da empresa, era preciso ser ouvinte. Diante dessa frustração e insatisfação, e tendo visto uma divulgação do vestibular de Letras-Libras nas redes sociais, ele decidiu tentar essa nova graduação.

Henrique nasceu surdo em família de ouvintes e foi encaminhado a uma fonoaudióloga ainda pequeno, com quem trabalhava sua oralização. Ele fez a maior parte da sua escolarização básica em escolas regulares, sem o apoio de intérpretes, o que revela ter sido muito, muito difícil. Ele diz que teve que se esforçar muito nessas escolas. Conforme conta, ficava sentado na sala sem aprender nada ou aprendendo muito pouco, visualmente, sem entender bem os conteúdos em si.

O aluno comenta também a respeito da atuação dos professores, que muitas vezes viravam de costas e continuavam explicando a matéria enquanto escreviam no quadro, por exemplo, impedindo a leitura labial por parte do aluno. Como Bisol *et al.* (2010, p. 163) comentam, “o professor em sala regular [...] escreve rapidamente no quadro ao mesmo tempo em que dá explicações. Está acostumado a uma dinâmica em que os alunos escutam e tomam notas simultaneamente”. Nesse sentido, o que se percebe é que a realidade de Henrique não

fugiu ao que é amplamente documentado, ele também teve o infortúnio de estudar com professores que não consideravam a especificidade dos surdos enquanto lecionavam.

Apesar disso, a respeito das aulas de português, o aluno destaca que amava estudar os verbos e as variações de “presente, passado e futuro”. Mas, no que tange à leitura, diz que não entendia nada, que perguntava ao professor palavras específicas e ia entendendo aos poucos, mas que tinha muita, muita dificuldade. Ele conta também um caso específico em que perguntou o significado de uma palavra ao professor e, depois de muitas tentativas frustradas de entender suas explicações, simplesmente “deixou pra lá”, já que “era muito complicado de aprender”. Henrique conclui dizendo: “eu tinha vergonha de não saber, eu não me achava inteligente, mas fui me esforçando muito e assim fui me desenvolvendo”.

Em relação à sua interação com os colegas, Henrique diz que sempre oralizava para se comunicar com os demais, mas que às vezes ficava muito sozinho, “parece que eu era excluído um pouco”, ele diz.

O único período de sua escolarização básica em que Henrique não esteve em uma escola regular de ouvintes foi quando ele tinha 11 anos e estudou um ano em uma escola especial para surdos, por sinal, a mesma onde Daniel estudou. Lá, com essa idade, ele aprendeu a Libras, pelo contato natural com os outros surdos da escola, mas precisou ser retirado da instituição no ano seguinte por razões financeiras, visto que era uma escola privada, e seus pais não puderam continuar pagando.

Pelo que Henrique conta, ele parece ter estudado nessa escola em 2003, o que leva a crer que sua experiência tenha sido parecida com a de Daniel na mesma escola, no sentido de a Libras ter estado presente apenas nas interações informais com os colegas, e não como língua de instrução ou mediação do ensino, já que Henrique diz que só passou a contar com intérpretes em sala de aula quando já estava na faculdade, em sua primeira graduação.

Nessa experiência no Ensino Superior, ele diz que continuou tendo pouco interação com os colegas e que, apesar da presença dos intérpretes, não havia sinal para muitos conceitos, então, da mesma forma como relata Daniel, ele tinha que inventar os próprios sinais para muitos conceitos, e afirma: “era muito difícil, porque não era um ensino bilíngue”.

Henrique se queixa também do próprio tratamento recebido pelos intérpretes, visto que, por vezes, ao questionar o significado de uma palavra ao intérprete, este agia como se fosse uma palavra muito básica, que o aluno já deveria saber, “como se fosse um absurdo eu não conhecer aquela palavra”, ele conta.

Por todos esses motivos, o aluno diz que não gostou tanto do curso que fez anteriormente e que é no Letras-Libras que se sente bem. Ele diz que, sendo esse um curso bilíngue, ele se sente bem mais capaz de entender o português e os sinais e ressalta, mais de uma vez durante a entrevista, como sua autoestima melhorou dentro do curso. Ele também destaca a ótima interação que tem com os colegas surdos e ouvintes, o que considera muito importante, e diz que se sente à vontade para perguntar a eles o que não sabe ou não entende, afirmando que as pessoas o ajudam e o ensinam. Ele expõe ainda que, dentro do curso, sua própria fluência na Libras melhorou muito.

O que Henrique acha mais difícil dentro da universidade são justamente as disciplinas que, nas palavras dele, “não são bilíngues”, mas sim mediadas por intérprete. Isso porque, nas “disciplinas bilíngues”, os professores sinalizam direto para os surdos e entendem a identidade do surdo, o que, segundo Henrique, parece não acontecer nas outras disciplinas. Outro desafio para ele é ler um texto e depois apresentá-lo, o que ele diz ser complicado, visto que às vezes não entende os contextos ou o significado de algumas palavras. Esse é um ponto que será retomado no próximo capítulo.

É importante lembrar que, como explicado anteriormente, no momento de realização da disciplina de Português como Segunda Língua II, Henrique ainda estava no primeiro semestre de seus estudos no Letras-Libras, porém me concedeu a entrevista um ano depois. Nesse sentido, muito provavelmente, as opiniões que ele manifesta sobre o curso foram sendo construídas no decorrer do ano seguinte à sua participação na disciplina, visto que aquele ainda era seu primeiro semestre no curso.

Durante a disciplina, o que eu, como professora, percebi a respeito do aluno era certo distanciamento entre ele e os demais estudantes da turma, que vinham de um semestre anterior juntos e pareciam interagir com mais naturalidade entre si. Além disso, os colegas, em alguns momentos, pareciam insinuar que Henrique demorava muito para terminar as atividades, por exemplo, o que reforçava essa diferença entre ele e os três outros estudantes.

Os próprios intérpretes, por vezes, transpareciam um pensamento de que Henrique seria o aluno mais fraco da turma, ou menos esperto, por exemplo, durante um jogo que fiz com os estudantes em que eles tinham que localizar informações no currículo *lattes* de pesquisadores previamente selecionados. Henrique foi o primeiro a localizar corretamente todas as informações solicitadas. Nesse momento, Joana manifestou surpresa por ter sido ele o primeiro a cumprir o objetivo do jogo e, conseqüentemente, vencê-lo, como se esperasse que algum dos outros alunos fosse o vencedor, não ele.

Apesar disso, essas posturas externas não parecem ter afetado Henrique de nenhuma forma, já que, o que ele efetivamente destaca é o aumento de sua autoestima dentro do Letras-Libras.

Maíra, por sua vez, igualmente chegou ao Letras-Libras com outra graduação no histórico. Ela, diferentemente de seus colegas, que são todos de Belo Horizonte, vem de uma cidade do interior de Minas Gerais, onde diz não haver acessibilidade ou emprego para ela. Por esse motivo, a aluna conta que decidiu mudar para Belo Horizonte e fazer a segunda graduação, em Letras-Libras, aqui. Ela diz acreditar, também, que tem perfil para ser professora de Libras, o que serviu como motivação extra para essa mudança de área.

Assim como os demais estudantes, Maíra também nasceu surda, mas, ao contrário de seus colegas, aprendeu a Libras dentro de casa. Ela conta que, inicialmente, comunicava-se com sua mãe por meio de sinais caseiros, mas que, quando tinha quatro anos, sua mãe começou um curso de Libras e passou a ensinar a Língua Brasileira de Sinais a ela.

Em relação às escolas onde estudou, Maíra fez a Educação Infantil na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Depois, do primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental, ela estudou em uma sala especial para surdos dentro de uma escola regular. Nessa sala, ela só tinha colegas surdos e um professor que sabia Libras e ensinava todos os conteúdos por meio da língua de sinais. Dentro desse contexto, ela conta que interagiu muito bem com os colegas, que eram seus iguais.

A partir do quinto ano, porém, Maíra foi para uma escola inclusiva, onde passou a conviver com surdos e ouvintes na turma e a contar com intérpretes para mediar os conteúdos ensinados por professores ouvintes. Ela conta que, ao chegar nessa escola, teve medo, pois não sabia como faria para se comunicar com os ouvintes, que não sabiam Libras. Ela diz que acabava ficando muito dependente dos intérpretes, pelo menos até conseguir desenvolver melhor a sua escrita do português, que ela diz que inicialmente era muito ruim.

A aluna conta que essa melhoria veio principalmente no Ensino Médio, quando ela teve um professor de Português muito rigoroso e exigente. Ela diz que foram muito difíceis os anos de estudo com esse professor, mas que ela foi se esforçando e aprendendo. Apesar disso, Maíra defende que professores cobrem dos alunos surdos o desenvolvimento no português, criticando posturas de docentes que parecem assumir que, porque o aluno é surdo, ele não conseguirá aprender.

Esse é um ponto muito importante que a aluna levanta, pois reconhecer as especificidades do ensino para surdo não pode significar autorizar todas as suas formas de

expressão escrita em todo e qualquer contexto, retirando dele a possibilidade de se apropriar do português de outras formas, pois esse tipo de postura limita o potencial de crescimento do estudante.

Durante as aulas da disciplina, Maíra se mostrava interessada e participativa, embora não realizasse todas as atividades solicitadas. Apesar disso, ela era bastante ágil tanto para entender o que era explicado quanto para executar as tarefas pedidas em sala, podendo às vezes até mesmo se incomodar com o tempo maior que outros colegas necessitavam para realizar as mesmas tarefas.

Esses três primeiros alunos apresentados têm como fator em comum o fato de terem estudado, ainda que no caso de Henrique por muito pouco tempo, em escola ou turma exclusiva para surdos. Esse é um aspecto muito importante, como já comentavam Bisol *et al.* (2010). Segundo as autoras “jovens que estudaram em escola especial bilíngue tendem a se identificar profundamente com a comunidade e a cultura surdas”, alegando que o “contato das crianças surdas com a língua de sinais e com professores surdos [...] possibilita que, desde muito cedo, essas crianças estabeleçam uma relação de pertencimento à comunidade surda, sem que isso implique uma visão de si mesmas como deficientes” (Bisol *et al.*, 2010, p. 150).

Embora, no caso dos estudantes aqui apresentados, eles não tenham estudado em escolas bilíngues, tampouco tenham tido contato com professores surdos em seu processo de escolarização, ainda assim, é nítido como a convivência com crianças surdas e o contato com a língua de sinais foram – e continuam sendo – determinantes da construção de suas identidades, o que não se percebe no caso de José, por exemplo, como será detalhado a seguir.

José também chegou ao Letras-Libras com outras formações em sua trajetória, tendo feito tanto uma graduação anteriormente quanto um curso técnico. Diferentemente dos demais alunos, José é bastante oralizado, tendo aprendido a Libras apenas aos 24 anos de idade, apesar de, assim como seus colegas, ter nascido surdo. Ao longo de sua escolarização, ele estudou em escolas regulares, sem intérprete, assim como Henrique. Porém, no caso de José, ele diz que isso não foi um problema, já que ele não precisava de intérprete – até porque ele próprio não sabia Libras –, conseguindo entender tudo o que os professores falavam. Em relação à sua interação com os colegas nessas escolas, ele diz ter tido boas e más experiências, mas que não gostaria de entrar em muitos detalhes quanto a isso.

No que tange às aulas de português em seu período escolar, José conta que teve que ler muito, às vezes quatro livros inteiros por semestre, e revela que, por vezes, precisava da ajuda de sua mãe, que lia e resumia um livro para ele. O aluno releva também que às vezes entrava

em conflito com alguns professores, conflitos esses que o levaram a mudar de escola mais de uma vez. O motivo dos conflitos, segundo ele, é que os professores não aceitavam as respostas que ele dava às questões, mesmo suas respostas estando certas. Ele diz que os professores pareciam querer que todas as respostas da turma fossem iguais, seguissem um padrão, e que sua mãe tinha que frequentemente ir à escola conversar com o professor e explicar que ele “é surdo, ele escreve assim”, como José diz.

Depois de se formar no Ensino Médio, José fez um curso pré-vestibular, no qual conheceu outro surdo, um surdo sinalizante. Ele conta que esse colega tinha muita dificuldade em acompanhar as aulas, tendo em vista a ausência de intérpretes, então José começou a ajudá-lo com as matérias enquanto o colega lhe ensinava a Libras. Foi assim, então, que o aluno teve seu contato com a Língua Brasileira de Sinais e passou a utilizá-la juntamente com a oralização.

Como o aluno mesmo diz, ele é um “surdo bimodal”. Esse é um aspecto chave de sua identidade, que se refletiu na maneira como ele se engajava com textos diversos na disciplina. Conforme explica Terezinha Rocha (2021), na tentativa de usar a Libras ao mesmo tempo em que se articula a fala em português, como José faz, “a estruturação sintática de uma das línguas pode se sobrepor à da outra, geralmente a do Português sobre a Libras” (Rocha, 2021, p. 130). Por conta disso, José era o aluno que mais tinha dificuldades de expressar em Libras o sentido dos textos que liamos em português, sinalizando de maneira tão próxima à estrutura do português que, frequentemente, a compreensão de suas ideias era comprometida.

Apesar disso, o aluno sempre demonstrava saber que devia separar as duas línguas para favorecer a compreensão. Por conta dessa postura, tanto eu quanto o intérprete Maycon manifestamos, um para o outro, surpresa após a primeira realização de uma atividade em que os estudantes deveriam expressar em Libras o conteúdo de um texto em português, tendo em vista o uso tão forte do chamado “português sinalizado” por José, embora ele constantemente expressasse saber que não deveria fazer isso.

A impressão que ficou é que, apesar desse conhecimento, ele não se dava conta, no momento em que a disciplina se realizou, de que incorria tão frequentemente nesse tipo de sinalização, ou não acreditava de fato que isso era um problema, consciência que ele demonstra ter adquirido no ano que se passou até o momento da entrevista. Isso porque, durante nossa conversa, José reconhece que sempre segue o português no momento em que sinaliza e que considera difícil sinalizar seguindo a própria Libras. Ele diz que tem tentado adaptar isso aos poucos a partir dos comentários constantes de professores de que ele deve “tirar o português” de sua Libras.

É compreensível a dificuldade de José em utilizar a língua de sinais sem se basear no português, haja vista seu contato muito mais profundo e próximo com o português. Em sua primeira graduação, por exemplo, José diz ter feito a maior parte das disciplinas sem o apoio de intérpretes, ressaltando que não precisava deles. Apenas em algumas matérias, o próprio professor da disciplina indicava que os conteúdos eram muito pesados, então que solicitaria intérpretes, mas José destaca, com certo orgulho, que fez cerca de 90% das disciplinas do curso sem esse apoio.

Em relação ao Letras-Libras, o aluno conta que foi incentivado pelos familiares a tentar esse curso por causa das oportunidades de trabalho, numa perspectiva semelhante à de Henrique e Maíra. Ele diz que o mercado de trabalho é muito difícil para quem é surdo, que existem muitas barreiras. Embora ele goste da área em que se formou anteriormente, ele revela que ouviu diversas vezes que, por ser surdo, ele não poderia ocupar determinadas vagas de emprego, então decidiu escutar os conselhos dos familiares e tentar o Letras-Libras. Apesar disso, ele indica que ainda está avaliando se tem o perfil do curso e se gostaria de trabalhar dando aulas de Libras por exemplo.

O fato de o Letras-Libras ser a alternativa que os estudantes têm frente à discriminação no mercado de trabalho é um fator muito sensível, que merece maior atenção. Evidentemente, esse não é o foco desta pesquisa, mas é importante pontuar que, embora a fundação do Letras-Libras e sua expansão para diversas universidades seja uma enorme conquista, os estudantes surdos deveriam poder *optar* por esse curso, em vez de serem levados a ele por não terem outra opção, como parece ocorrer.

Comparativamente, José diz que o curso de Letras-Libras é bem mais fácil do que o curso que ele fez anteriormente, alegando que os conteúdos se repetem muito nas disciplinas. Essa sua percepção se refletia em sua postura em sala de aula, visto que o aluno frequentemente alegava já ter entendido o conteúdo que estava sendo explicado, antes mesmo do término das explicações, e terminava de realizar as atividades propostas sempre bem rápido.

Ele opina também que os professores do Letras-Libras são bem menos exigentes do que os professores de sua graduação anterior eram e dão muitas chances aos alunos. Um exemplo que ele dá é em relação a atividades avaliativas. Conforme ele conta, em sua experiência passada, se as atividades eram entregues com atraso, havia desconto na nota do aluno, o que, segundo ele, não acontece no Letras-Libras.

Em realidade, já na primeira aula da disciplina de Português como Segunda Língua II, José teceu críticas semelhantes ao curso de Letras-Libras, que foram registradas por mim em

meu diário de campo. Segundo ele, os professores do curso chamam a atenção dos alunos de forma excessiva, por exemplo, quando os estudantes estão usando o celular durante a aula. Ele preferiria que os professores apenas “deixassem para lá”, como era feito em sua graduação anterior, pois diz: “eu sei o que eu estou fazendo”.

Esse é um ponto de atenção interessante em relação ao trabalho com surdos, pois o incentivo à educação e ao desenvolvimento dos estudantes não pode resultar em retirada da autonomia desses alunos em relação a suas ações e decisões. O excesso de zelo pode acabar levando a uma lógica paternalista de ensino que pode mais uma vez limitar o desenvolvimento dos estudantes.

4 UMA ATIVIDADE DE LEITURA

Neste capítulo, serão analisadas interações que aconteceram em uma aula dedicada principalmente à leitura, durante a disciplina. Essa aula foi escolhida visto que ocorreu nela um *rich point* que motivou reflexões e investigações mais amplas sobre a aula como um todo, especialmente acerca do que os alunos entendem como leitura, de como eu, como professora, esperava que eles se engajassem com uma atividade de leitura, dos aspectos sociais e cognitivos ligados à leitura e à leitura em segunda língua, entre outras questões que serão aqui destrinchadas.

Como Michael Agar (2006a) descreve, *rich points* podem ser momentos de estranhamento, surpresa e incompreensão. O *rich point* em questão foi um momento de incompreensão que surgiu a partir de uma interpretação que os estudantes fizeram de um trecho de um texto lido. Esse momento ocorreu durante a correção de questões sobre o texto. Porém, para analisá-lo, foi necessário retomar outras partes da aula, prévias à correção das atividades em si, nas quais ocorreram diferentes interações que culminaram no *rich point* em si. Essa retomada está em acordo com o que Agar (2006a) defende, visto que ele de fato explica que, após ser identificado o *rich point*, é preciso pensar nos contextos e nas situações antecedentes que o implicaram, para que seja possível explicá-lo.

Nas próximas seções, portanto, todo o contexto será apresentado, descrito em maiores detalhes e analisado em vistas a um trabalho holístico, essencial a uma pesquisa de aspecto etnográfico em educação (Green; Dixon; Zaharlick, 2005).

4.1 Contexto da aula

Essa aula ocorreu no dia 5 de maio de 2023, sendo a quinta aula da disciplina e a primeira registrada em vídeo, visto que, antes dela, o projeto final desta pesquisa ainda não havia sido aprovado. A aula foi dividida em quatro momentos, de acordo com as atividades que foram realizadas no dia. O *rich point* e as atividades que levaram a ele aconteceram no segundo momento da aula. O Quadro 7 a seguir representa a organização das atividades do dia.

Quadro 7 – Organização da aula do dia 5 de maio de 2023

Nº da aula	Tema	Organização da aula
5	Textos de apresentação	Primeiro momento: Apresentação do monitor da disciplina⁴⁴ e de como ele poderia auxiliar os estudantes ao longo do semestre. Segundo momento: Leitura e sinalização de uma breve biografia de uma pesquisadora da área da surdez e realização de atividades acerca desse texto. Terceiro momento: Leitura de textos de apresentação de pesquisadores da área da surdez e recuperação de informações centrais em língua de sinais. Quarto momento: Lembretes acerca de atividades avaliativas previamente estabelecidas.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

O texto lido no segundo momento da aula pode ser encontrado no Anexo 4 deste trabalho. Trata-se de uma breve biografia da professora Dra. Ronice Müller de Quadros, disponível no *site*⁴⁵ da UFSC. Esse segundo momento da aula pode ser dividido, por sua vez, em outras três partes: (1) Leitura individual do texto indicado; (2) Sinalização coletiva do texto; e (3) Realização de atividades. O *rich point* identificado ocorreu na terceira parte, quando os alunos respondiam perguntas a respeito do texto. No entanto, como explicado no começo do capítulo, muitas ações e interações importantes aconteceram enquanto os alunos faziam a leitura individualmente e enquanto sinalizavam o texto para a turma, ações essas que culminaram no *rich point* escolhido. Por esse motivo, cada uma dessas partes do segundo momento da aula será detalhada nas seções seguintes.

4.1.1 A leitura individual do texto

A biografia de Ronice Müller de Quadros já havia sido entregue aos estudantes na aula anterior da disciplina, visto que fazia parte de uma atividade maior sobre textos de apresentação de pesquisadores – a qual se encontra de forma integral no Anexo 5 deste trabalho. Como dito,

⁴⁴ O monitor da disciplina era um aluno surdo do Letras-Libras que já havia cursado a disciplina de Português como Segunda Língua II em semestre anterior. Ele se colocava à disposição dos estudantes para auxiliá-los em momentos fora da aula de modo a contribuir com o desenvolvimento dos alunos na disciplina, podendo os auxiliar na compreensão dos conteúdos, em tarefas de casa ou atividades avaliativas, por exemplo, a depender da demanda levada pelos estudantes a esses momentos de monitoria.

⁴⁵ Endereço: <<https://ronice.paginas.ufsc.br/biografia/>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

a aula anterior não foi filmada, o que impede a recuperação de como se deu o desenvolvimento das atividades de contextualização e sensibilização ao tema e ao gênero antes do engajamento direto com os textos de apresentação. O que as notas de campo informam é apenas que houve uma discussão inicial, proposta por mim, a respeito de onde esses textos normalmente são encontrados, visto que, na atividade do Anexo 5, estavam presentes textos de apresentação retirados de três suportes diferentes: da seção “Sobre os autores” de um livro; do currículo *lattes* de um professor; e da página de uma professora – a Profa. Dra. Ronice Quadros – dentro do site de uma universidade.

O segundo momento da aula aqui analisada, então, começou comigo projetando para os alunos o texto e solicitando que eles o recuperassem em seus materiais para que a atividade fosse retomada. Com os textos já sobre as carteiras dos estudantes, expliquei que eles o deveriam ler integralmente e depois **resumi-lo** (Figura 6) em língua de sinais. Para esse resumo, foi designado um trecho do texto para cada aluno.

Figura 6 – “Resumir” em Libras



<https://youtu.be/LWIUmHOemdE>

Fonte: Elaboração própria.

Considerando a leitura uma atividade social e, no contexto aqui apresentado, escolar, é evidente que a leitura do texto designado não tinha como único, e nem mesmo principal, objetivo promover o entendimento do conteúdo ou a apreensão das informações do texto. Como David Bloome (1983, p. 166, tradução própria) explica, “há mais coisas na leitura do que as ideias expressas por um autor no texto escrito ou recebidas por um leitor por meio do texto

escrito”, “as pessoas se envolvem com a leitura por outros motivos que não apenas para receber as ideias de um escritor”⁴⁶.

Nesse sentido, a leitura dessa biografia, na minha visão de professora, contribuiria para a compreensão dos alunos da diversidade de suportes e formatos do “texto de apresentação”, além de favorecer o desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes, de suas capacidades de elaborar sínteses e de seus conhecimentos da língua portuguesa escrita.

Para os alunos, por outro lado, muito possivelmente, a leitura tinha como objetivo principal, devido ao contexto de sala de aula, cumprir uma atividade escolar. Isso se comprova ao ser analisada a forma como os estudantes interagiram com o texto nesse momento da aula, cada um com a atenção especificamente direcionada à parte que deveria apresentar. Com isso, entende-se que, desde o primeiro contato com o texto, os alunos liam já pensando na apresentação.

Tendo isso em mente, os quatro alunos da turma iniciaram, então, uma leitura silenciosa do texto. Inicialmente, todos eles apenas olhavam para o papel, sem movimentar as mãos ou os lábios de qualquer forma, até que a aluna Maíra começou a sinalizar o texto para si enquanto o lia. A primeira frase do texto da professora Ronice é: “Profissionalmente, tenho uma longa carreira que se iniciou na Escola Especial Concórdia em Porto Alegre”. Maíra então fez um sinal comumente associado à palavra “profissional” – reproduzido na Figura 7 abaixo –, para começar sua sinalização.

Figura 7 – “Profissional” em Libras



<https://youtu.be/uWrgiiWhZQc>

Fonte: Elaboração própria.

⁴⁶ Texto original: “[...] there is more moaning in reading than the ideas expressed by an author in print or received by a reader through print [...]” / “[...] people engage in reading for other reasons than just the reception of a writer’s ideas.”

Porém, logo após, a aluna interrompe a sinalização, com expressão facial de incompreensão, e continua olhando para o texto, até que me chama para dizer de um problema que estava enfrentando. Ela pergunta: “Como fala, em língua de sinais, o começo do texto?”. Eu me aproximo de sua cadeira, ela aponta para a primeira palavra do texto em sua mesa, “profissionalmente”, e repete a pergunta mais duas vezes: “Como fala em língua de sinais? Em língua de sinais, como fala?”. E, quando a aluna viu que eu não compreendia a dificuldade que ela estava enfrentando, disse: “O começo, em língua de sinais...”, apontou novamente para a palavra “profissionalmente” e fez o sinal de “profissional” (Figura 7), acompanhado de expressão de dúvida.

A dificuldade da aluna parece ter surgido de duas questões bastante desafiadoras para estudantes que leem em uma segunda língua e, em especial, para estudantes surdos que leem uma língua escrita. A primeira questão diz respeito ao sentido que as palavras, ou os sinais, assumem dentro de cada contexto. Embora o sinal usado pela aluna seja, de fato, associado à palavra “profissional”, seu uso na Libras não corresponde exatamente ao uso que Ronice fez da palavra em seu texto. O sinal em questão normalmente é usado para informar uma profissão especificamente, e não como uma forma de contextualizar que o assunto que será tratado em seguida diz respeito a um contexto profissional, como Ronice fez. Na Libras, uma forma de dar esse contexto poderia ser, por exemplo, usando os sinais de “área” e de “trabalho” em sequência, deixando, assim, o interlocutor a par de que o enunciado que se seguirá dirá respeito a um contexto profissional.

Além disso, o segundo fator que constituiu um obstáculo à leitura da aluna parece ter sido uma tentativa de sua parte de encontrar correspondentes na Libras para cada palavra do texto escrito, mantendo a ordem e a estrutura do português. Notando isso no momento da interação, esclareci, portanto, para ela, que era preciso **adaptar** (Figura 8) o texto para a língua de sinais. Maíra então perguntou se ela poderia **mudar a ordem das palavras** (Figura 9), ao que eu respondi que sim.

Figura 8 – “Adaptar” em Libras



<https://youtu.be/LusoMNiBC9s>

Fonte: Elaboração própria.

Figura 9 – “Mudar a ordem das palavras” em Libras



https://youtu.be/SRN6_soWFqc

Fonte: Elaboração própria.

A forma como a aluna tentou realizar a leitura do texto inicialmente, empenhando-se em encontrar, na Libras, equivalentes de tradução para cada palavra do português, seria condizente com o primeiro estágio proposto por Hoffmeister e Caldwell-Harris (2014) a respeito da aquisição da língua escrita por estudantes surdos. No entanto, ao que parece, a aluna se engajou nesse tipo de leitura não por não ter desenvolvido habilidades mais complexas de leitura, compreendendo que a Libras e o português não são equivalentes.

Efetivamente, a aluna tem total consciência disso, dizendo, no momento em que foi entrevistada, por exemplo, que, se ela tenta copiar um texto em português para a Libras, “não combina e não dá pra entender nada”. Esse comentário evidentemente revela a compreensão da estudante a respeito das duas línguas, porém, talvez por estar acostumada a ler e interpretar

textos em português, em contextos escolares, atendo-se à estrutura e às palavras do português, ela tenha acreditado que era dessa maneira que eu, como professora, gostaria que ela lesse o texto.

Como David Bloome (1983, p. 172, tradução própria) pontua, “as práticas que uma pessoa traz para eventos de leitura são o resultado do histórico dessa pessoa em eventos de leitura anteriores e em outros eventos sociais”⁴⁷. Pode-se interpretar essa afirmação, por exemplo, a partir do que Giselli Silva (2014) sugere a respeito do incentivo que muitas vezes é dado aos estudantes surdos, em seu período escolar, a lerem textos em português precisamente buscando equivalentes de tradução. Como a autora defende, a leitura é definida localmente pelos participantes de determinado grupo, “que constroem padrões de comportamentos, normas e expectativas relativos a eventos de leitura de textos” (Silva, 2014, p. 908). Nesse sentido, a hipótese que se levanta é que poderiam fazer parte das experiências prévias da aluna eventos de leitura em que era esperado que ela lesse textos buscando corresponder as palavras do português a sinais da Libras, em que esse era o comportamento padrão esperado ao ler um texto.

Essa primeira interação no momento de leitura individual do texto, portanto, já levanta algumas reflexões acerca do que eu esperava dos alunos no momento de realização da leitura e do que Maíra parecia entender como leitura. Além de eu compreender que a Libras e o português veiculam informações e sentidos de maneiras distintas, para mim, no momento em que disse, na explicação da atividade, que eles deveriam *resumir* o trecho designado, já estava claro que uma adaptação seria feita, visto que resumos, independentemente da língua em que são realizados, exigem adaptações, omissões, paráfrases e reestruturações. Para mim, então, os alunos leriam o texto completo, depois leriam novamente o trecho que lhes foi designado, para então tentarem resumi-lo em língua de sinais, selecionando as informações mais relevantes a serem repassadas e testando formas de dizê-las em Libras.

Essa seria a forma como eu, a partir da minha bagagem como estudante, das experiências que já tive com leitura e com produção de resumos especificamente e do meu conhecimento do português e da Libras, desempenharia a atividade proposta. Evidentemente, como professora, eu levo para a sala de aula essas experiências e acabo por esperar dos alunos um engajamento semelhante ao meu. No entanto, sem que eu explicitasse aos estudantes essas etapas que eles deveriam seguir ou que eu recomendava que eles seguissem para a execução da atividade, eles só poderiam contar com as suas bagagens e experiências prévias.

⁴⁷ Texto original: “[...] the frames that one brings to reading events are the result of one’s history in previous reading events and other social events.”

Para Maíra, portanto, ler e resumir parecia requerer que ela fizesse uma leitura sinalizada do trecho designado a ela, mantendo a mesma ordem e estrutura do trecho, substituindo cada palavra em português por um sinal em Libras. No entanto, logo na primeira frase do texto, a aluna percebeu que não parecia coerente, em Libras, começar o texto com o sinal de “profissional” (Figura 7), o que evidencia seu próprio conhecimento do português e da língua de sinais como sistemas distintos. Quando ela questiona, então, se poderia mudar a ordem das palavras ao fazer sua interpretação para a Libras, Maíra revela que sabe que essas adaptações são necessárias para a transmissão mais adequada e compreensível do significado do texto, apenas não partiu do princípio de que era isso que eu esperava dela.

No momento em que eu respondo afirmativamente a sua pergunta, foram então alinhadas as expectativas a respeito da atividade. Esse alinhamento é legitimado por Silva (2014), na medida em que a autora explica que “a partir do momento em que [os membros do grupo] se reúnem e interagem, estabelecem um contexto comunicativo compartilhado e podem redefinir formas de se engajar na leitura e na escrita de textos” (Silva, 2014, p. 909). Esse, portanto, foi um momento de redefinição, entre ela e eu, do que significava ler dentro da sala de aula que construíamos.

Munida desse novo entendimento a respeito de como se engajar na atividade proposta, Maíra então retomou a leitura silenciosa do trecho a ela designado. Durante o minuto seguinte, ela apenas apontou no papel o que estava lendo, até retomar a sinalização simultânea enquanto lia. Vale ressaltar que, nesse momento, somente ela se dedicava a essa sinalização, os demais alunos ou apenas percorriam os olhos pelo papel ou faziam isso enquanto indicavam, com uma caneta ou uma régua, a linha que estavam lendo.

O interessante a respeito de Maíra é que foi possível notar, pela sua sinalização, que ela, após nossa interação, passou a testar algumas possibilidades de sinalizar determinados trechos até encontrar uma maneira que considerasse mais adequada. O trecho “fui professora de surdos na Educação Fundamental”, por exemplo, Maíra primeiro sinalizou da seguinte forma: [EU JÁ ENSINAR PROFESSOR SURDO DENTRO EDUCAÇÃO]. Essa sinalização pode ter como tradução algo como “eu já ensinei professores surdos na educação”, o que não condiz com o que Ronice expressa no texto.

Porém, em seguida, Maíra fez sinais de negativa, primeiro com a mão aberta e depois com o indicador em “não”, e tentou então sinalizar o mesmo trecho de outra forma: [EU JÁ SER PROFESSOR SURDO DENTRO EDUCAÇÃO]. Essa nova tentativa pode ser traduzida como “eu já fui professora de surdos na educação”. Embora nessa alternativa de interpretação

a aluna continue sem especificar em qual nível de ensino Ronice foi professora de surdos, Maíra parece ter ficado satisfeita com essa nova forma de expressar o trecho, visto que deu sequência à leitura e à sinalização individual.

Essas tentativas de expressar o sentido em Libras de formas diferentes demonstra que, efetivamente, a aluna tem um bom conhecimento tanto do português quanto da Libras e é capaz de se engajar com a leitura em um “modo bilíngue” (Hoffmeister; Caldwell-Harris, 2014). A aluna pode até não ter compreendido que a palavra “profissionalmente” no começo do parágrafo funcionava como um recurso coesivo para indicar que o trecho que se seguiria diria respeito à trajetória profissional da professora. Mas, definitivamente, o maior desafio que ela enfrentou no começo da leitura não parece ter sido por não saber sinalizar a palavra “profissionalmente”, ou mesmo por não entender o que estava escrito em português, mas por não ter ficado claro para ela, naquele momento, como ela deveria desempenhar essa leitura ou o que, dentro daquela sala de aula específica, seria ler.

Maíra, na verdade, compreendeu adequadamente os trechos que leu e, a partir dessa compreensão, foi capaz de refletir sobre a melhor forma de expressá-los em Libras. Essa habilidade está em acordo com o terceiro estágio de aquisição da leitura estabelecidos por Hoffmeister e Caldwell-Harris (2014), visto que a estudante compreende o funcionamento do português escrito e da língua de sinais e entende que se tratam de línguas diferentes, com estruturas diferentes.

Vale ressaltar que chamo esse momento da aula de *leitura individual* do texto pois os estudantes se engajaram cada um com seu texto impresso e, em grande medida, realizaram a leitura sem maiores interações com os colegas, comigo ou com os intérpretes que acompanhavam a turma no dia. No entanto, é interessante pontuar a existência da interação aqui descrita, e de outras que aconteceram durante esse momento, como forma de descrever efetivamente um evento de leitura dentro dessa sala de aula. Assim como Maria Lucia Castanheira, Judith Green e Carol Dixon (2007) concluem a respeito de uma sala de aula investigada por elas, a leitura parece fugir à forma como geralmente é vista, como um engajamento solitário do leitor.

Como Bloome (1983, p. 166, tradução própria) sugere, “eventos de leitura podem consistir em diversos indivíduos interagindo entre si e com o texto ao mesmo tempo”⁴⁸. Nesse sentido, leitura, para nós que construíamos aquela sala de aula, ainda que nesse momento

⁴⁸ Texto original: “[...] reading events may consist of several individuals interacting with each other and the text at the same time.”

partisse de uma ação individual do aluno com o texto, contava com interações e combinados para que fosse efetivada e para que o sentido do texto fosse construído por cada aluno e pelo grupo como um todo. Essas interações ficarão ainda mais evidentes nos momentos seguintes da aula, nos quais outras atividades serão mediadas pela leitura.

Essa parte da aula, destinada à leitura do texto, durou apenas sete minutos aproximadamente, sete minutos para os alunos lerem o texto e pensarem em como resumir em Libras a parte que lhes foi designada. Quando notei que eles já não estavam mais com sua atenção voltada para o papel, perguntei se estavam prontos para apresentarem suas leituras e todos responderam que sim.

4.1.2 A sinalização coletiva do texto

Maíra foi quem começou a apresentação, por ter ficado com o trecho inicial da biografia. A aluna primeiro confirmou com os colegas que todos conseguiam vê-la bem, depois apontou para o texto exibido na tela de projeção e me perguntou se deveria ler e sinalizar. Visto que respondi que sim, ela começou a sua sinalização.

Nesse momento da aula, o ângulo de filmagem da câmera não estava ideal. Por esse motivo, não é possível ver o rosto de Maíra enquanto ela sinaliza, o que aconteceu também com José, o segundo a apresentar sua parte. Seria importante enxergá-los por completo para compreender a estratégia dos alunos para realizar a atividade. Estariam eles olhando fixamente para a projeção do texto enquanto sinalizavam? Ou eles olhavam para o texto apenas para lembrar de seu conteúdo e depois se concentravam em suas sinalizações, com o olhar voltado para mim ou para os colegas? Apesar de não ser possível verificar isso, o que é possível notar é que ambos os alunos sinalizam o trecho de forma integral, sem resumir o seu conteúdo.

De fato, quando Maíra me perguntou se deveria ler e sinalizar o texto, eu respondi que sim, o que provavelmente confirmou o entendimento dela e do colega José de que deveriam sinalizar tudo o que haviam lido. Essa questão retoma a colocação feita na subseção anterior a respeito da falta de explicação concreta da atividade que seria realizada. Embora eu tivesse usado o sinal de “resumir”, reproduzido anteriormente na Figura 6, eu não expliquei, efetivamente, o que eu entendia por resumo ou quais ações eu esperava que os alunos realizassem para resumir o texto.

Um estudo de Maria Lucia Castanheira, Judith Green e Carol Dixon (2007) realizado em um curso de verão de inglês como língua materna evidenciou essa mesma indefinição em

relação a atividades a serem desempenhadas. As autoras comentam, por exemplo, a realização de um “seminário de interpretação de texto” durante esse curso e afirmam que, mesmo após as explicações das professoras a respeito dessa atividade, muitos aspectos continuaram nebulosos para os alunos e para as pesquisadoras, que atuavam como observadoras externas da turma. Isso levou tanto elas, pesquisadoras que observavam aquela sala de aula, quanto os estudantes a tentarem encontrar pistas que indicassem a forma adequada de desempenhar a atividade dentro daquele contexto.

No caso do momento da aula aqui descrito, mais do que buscar pistas, a aluna Maíra explicitamente questionou como deveria realizar a tarefa ao me questionar se deveria sinalizar o texto de forma integral. Tendo eu respondido que sim, a aluna teve seu entendimento a respeito do que deveria ser feito confirmado, ainda que não fosse o que eu originalmente tivesse em mente quando planejei a atividade. Contudo, a ausência de pistas ou de direcionamentos que levassem os alunos a efetivamente resumir o texto os conduziu à realização da atividade em acordo com o que, muito provavelmente, já haviam realizado antes, com o que já constava em “em seu repertório de práticas escolares”, como Castanheira, Green e Dixon (2007, p. 20) descrevem.

Na vez de Daniel, o terceiro dos quatro alunos da turma a sinalizar seu trecho, antes de começar a apresentar sua parte, o aluno apontou para o texto projetado no quadro e também questionou se era toda aquela parte que ele deveria sinalizar, ao que eu respondi que sim. Em seguida, porém, eu disse que ele poderia **resumir** (Figura 6) a parte. Nesse momento, então, tendo em vista que os dois alunos anteriores haviam feito a sinalização integral de seus trechos, pareço ter sentido a necessidade de retomar para a turma que a ideia era realizar um *resumo* do trecho. Henrique então entrou na conversa e reforçou: “é só resumo”. Mas Daniel respondeu para mim: “não consigo resumir não”.

O aluno, então, iniciou a apresentação de sua parte olhando fixamente para a projeção do texto durante toda a sua exposição, exceto nos momentos em que não tinha certeza do melhor sinal usar para determinada expressão ou determinado nome de instituição ou projeto. Nesses momentos, ele olhava para mim ou para os intérpretes em busca de confirmação em relação ao sinal que estava usando ou para perguntar qual sinal deveria usar.

Antes da microanálise de minha interação com Daniel, na qual ele diz que não consegue resumir, minha hipótese era de que, na visão tanto dele quanto de Maíra e de José, que também sinalizaram integralmente suas partes, resumir o trecho seria simplificar a tarefa, algo que um bom aluno não faria, por isso os três teriam se empenhado na interpretação integral do texto,

pois o bom aluno interpreta o trecho por completo. Ou ainda, a interpretação integral seria o que eles entendiam como letramento. Como Castanheira, Green e Dixon (2007) explicam,

O que significa letramento em qualquer desses grupos torna-se visível nas ações de seus participantes, naquilo para o que esses participantes se orientam, nas responsabilidades que assumem ou atribuem aos outros, na aceitação ou rejeição de respostas ou no engajamento que têm com textos diversos (Castanheira; Green; Dixon, 2007, p. 9).

Diante disso, parecia-me, portanto, que, ao recusarem o resumo e se engajarem com o texto sinalizando-o por completo, era isso que, para eles, significava letramento e ser letrado. No entanto, considerando que Daniel diz que *não consegue* resumir, parece que o que está em jogo, ao menos para ele, não é puramente uma questão de atender a determinadas expectativas em relação à atividade ou de agir conforme suas concepções de letramento, mas de possuir as habilidades necessárias à elaboração de um resumo, ou mesmo de ter tido o tempo necessário a essa elaboração.

Isso porque, evidentemente, fazer um resumo não é uma atividade mais simples do que interpretar um trecho por completo, pelo contrário, demanda habilidades a mais. Enquanto a interpretação integral requer compreensão do texto e adaptação dele para a língua de sinais, o resumo requer essa mesma compreensão, somada à seleção das informações centrais e adaptação dessas informações selecionadas para a língua de sinais. José mesmo diz, quando entrevistado por mim, que, dependendo do texto, pode ser difícil expressar o seu entendimento dele de forma resumida em língua de sinais, por ter que “pegar palavras-chave”, como ele diz, isto é, por precisar fazer essa identificação de informações centrais a partir das “palavras-chave” do texto.

Apesar disso, eu mesma, como professora, pareço ter manifestado, quando digo ao Daniel que ele *pode* resumir o trecho, que resumir é uma atividade mais simples. Por detrás de minha fala, parece estar uma concepção de que, caso apresentar o trecho integralmente seja muito difícil, o resumo é uma possibilidade, ou uma alternativa, ainda que, como linguista em formação, eu soubesse, em termos teóricos, que resumir um trecho não é mais fácil do que o reproduzir integralmente.

A esse respeito, Mary Kato (1985) afirma que a seleção das informações centrais de um texto, atividade necessária à elaboração de um resumo, pressupõe um processamento descendente da leitura, não apenas ascendente. Segundo a autora, então, a dificuldade em

“distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante” (Kato, 1985, p. 41) revela um leitor que prioriza o processamento ascendente.

A partir disso, o que se pode pensar é que, nesse momento da aula, os estudantes efetivamente priorizaram essa leitura puramente ascendente do texto, ou decodificadora, visto que se dedicaram a uma sinalização que contemplasse todo o conteúdo do texto, em todos os seus detalhes, em detrimento de uma sinalização global de seu assunto. Maíra mesmo diz, em conversa posterior comigo, que, no resumo, algumas informações são perdidas, então que, se o texto tiver muitas informações importantes, o melhor é copiá-lo para a língua de sinais. De certa forma, essa fala pode de fato indicar o que Kato pontua acerca de uma possível dificuldade da aluna em “distinguir o que é mais importante”.

Ao mesmo tempo, eu mesma acabei por fortalecer uma ideia de que esse tipo de leitura, que reproduz todos os detalhes do texto, é a leitura mais complexa e difícil de se fazer, em detrimento de um resumo.

Tal concepção tem grande chance de condizer com as experiências prévias dos estudantes em relação a atividades de leitura. Isso porque, como Silva (2014), Pereira (2018) e Bernardino e Pereira (2020) apresentam, na maioria das vezes, nas aulas de leitura para surdos, o foco é direcionado à leitura lexicalizada e ao significado dos vocábulos empregados, em detrimento da leitura que visa à compreensão global do texto.

Nota-se, assim, que, ao apontar o resumo como uma possibilidade ou uma alternativa, um plano B caso fosse muito difícil reproduzir integralmente o trecho em língua de sinais, acabei por reforçar a valorização da leitura lexicalizada. A crença que demonstro com minha fala é justamente que apresentar o trecho em sua totalidade revelaria conhecimento de todos os vocábulos presentes, o que seria mais desafiador – e possivelmente mais meritoso – do que resumir o trecho, visto que, no resumo, os estudantes poderiam omitir as partes que não tivessem compreendido plenamente, sendo uma atividade mais fácil e, portanto, menos digna de mérito.

Nesse sentido, esses estudantes talvez carregassem uma noção de que resumir um trecho seria não cumprir, de forma completa, a tarefa que lhes foi dada, já que o modelo de leitura que eles aprenderam em seu processo de escolarização – e que pode ter sido reforçado por mim – possivelmente privilegiava a demonstração de que o texto foi detalhadamente entendido em suas pequenas partes, não como um todo com significado geral.

Ao mesmo tempo, o foco na leitura que decodifica, ao longo da formação escolar dos estudantes, pode também os ter privado do desenvolvimento de habilidades necessárias a uma

leitura mais global dos textos, como a elaboração de um resumo demanda, o que pode ter sido outro fator que os levou a sinalizar o texto integralmente e que levou Daniel, especificamente, a dizer que não conseguiria resumir o trecho. Isso porque, como também discutem Castanheira, Green e Dixon (2007),

[...] o rol de oportunidades de aprendizagem vivenciadas pelos alunos, durante os anos de sua escolarização, pode limitar ou expandir o repertório de ações letradas que esses mesmos alunos irão desenvolver e, particularmente, o que eles compreenderão como sendo ação apropriada ao contexto escolar e a outros contextos interacionais (Green, Kantor & Rogers, 1990). Isto é, se os estudantes se engajam em ações letradas com pouca ou nenhuma variação durante toda a sua escolarização (por exemplo, escrever sempre para um mesmo interlocutor — o professor, avaliador —, ou sobre temas previamente definidos, como o famoso 'As Férias'), desenvolverão *um* modelo de letramento [...] (Castanheira; Green; Dixon, 2007, p. 11-12).

Além disso, as autoras também comentam sobre a existência, em uma mesma sala de aula, de modos de ler que caracterizam uma pessoa como membro de um grupo de leitores competentes e modos de ler que caracterizam uma pessoa como membro de um grupo considerado fraco em leitura. Essa é uma concepção que está alinhada com o ponto de vista de David Bloome (1983) a respeito da leitura, visto que o autor afirma que, por vezes, o objetivo principal de situações ou eventos que têm a leitura como o centro é estabelecer relações sociais, posicionar-se socialmente, formar grupos ou garantir pertencimento a grupos, em detrimento da obtenção das intenções do autor.

Nesse sentido, e entendendo a dinâmica da turma e o perfil dos alunos em questão, é possível pensar que, também com o intuito de se mostrarem leitores competentes, os estudantes em questão deveriam representar, na Libras, todos os detalhes do texto, visto que resumir o trecho revelaria baixa compreensão leitora, descaso com a atividade ou habilidades de leitura inferiores, enquanto que transmiti-lo integralmente na língua de sinais revelaria dedicação, empenho e alta competência leitora, inserindo-os no grupo dos leitores mais competentes.

Tendo em vista todos os pontos aqui levantados sobre o engajamento dos três primeiros estudantes com a sinalização do texto, uma série de fatores são concebidos como possibilidades que os levaram a uma interpretação em Libras do trecho lido integralmente, e não a um resumo propriamente dito: (1) falta de orientações precisas a respeito de como deveriam se engajar com a atividade e falta de tempo destinado à elaboração do resumo em si; (2) possíveis experiências prévias dos estudantes em que tenham tido que compartilhar suas leituras, nas quais a leitura decodificadora era valorizada, não tendo sido desenvolvidas habilidades necessárias à produção

de um resumo; (3) desejo de pertencer ao grupo dos alunos mais competentes em leitura da turma.

O único estudante que efetivamente resumiu o trecho que lhe foi designado foi Henrique, o último a se empenhar na apresentação do trecho lido. Ele, ainda durante a leitura silenciosa, depois de alguns minutos esperando os colegas terminarem de ler, chegou a chamá-los para lembrá-los de que eles deveriam apenas **resumir** o trecho (Figura 6), visivelmente confuso com o tempo que os colegas estavam gastando para ler suas partes. Isso talvez indique que, para Henrique, resumir, de fato, fosse uma tarefa mais fácil do que sinalizar o trecho em sua totalidade.

E é interessante notar, como explicado na seção de apresentação dos participantes da pesquisa, que Henrique era tido, pelos demais colegas, como o aluno mais fraco da turma e era o menos integrado a ela, muito provavelmente por ter ingressado posteriormente no curso. Além disso, os demais colegas da turma frequentemente se orgulhavam de suas notas e de seu empenho em atividades, enquanto Henrique não participava desses momentos. Ao contrário disso, em algumas ocasiões ao longo da disciplina, o aluno teve suas dúvidas ou dificuldades diminuídas ou descredibilizadas pelos colegas.

Essa dinâmica existente entre os alunos da turma se configurava como uma aparente cisão existente entre Maíra, José e Daniel de um lado, e Henrique do outro. E o comportamento de cada um deles no momento de ler e sinalizar o trecho parece confirmar a cisão existente entre um grupo mais e outro menos competente em leitura – nesse caso, um grupo formado por um aluno só.

Fortalece-se, assim, a hipótese levantada, a partir dos estudos de Castanheira, Green e Dixon (2007), de que ler e sinalizar o trecho por completo demonstraria pertencimento ao grupo de estudantes mais competentes em leitura, enquanto resumir o trecho, por mais que fosse o que eu de fato solicitei, demonstraria habilidades menos desenvolvidas. Isso porque Henrique, o aluno considerado por seus pares o mais fraco da turma, foi único que “se rendeu” ao resumo, à alternativa supostamente mais fácil.

É evidente que o que levou Henrique a resumir o trecho pode não ser a aparente facilidade da tarefa, mas sim uma intenção de corresponder ao que de fato foi pedido, por exemplo. Pode ser então que, enquanto, para os seus colegas, o bom aluno não deveria se “contentar” com um resumo, para Henrique, o bom aluno é o que segue exatamente o que foi pedido.

Esse aluno, em sua apresentação, também permaneceu com os olhos voltados para a projeção do texto durante quase todo o tempo. Porém, diferentemente dos seus colegas, ele não se empenhou em manter o conteúdo do texto o mais fiel possível ao trecho em português, buscando correspondentes precisos. Um exemplo disso pôde ser percebido na sua sinalização do seguinte trecho: “Tenho uma irmã, Renate, que também é ouvinte como eu, nós adquirimos a língua de sinais brasileira com nossos pais e a comunidade surda e o português com as pessoas ouvintes que convivemos ao longo da nossa infância”.

Na interpretação dessa informação, Henrique sinalizou: [IRMÃ R-E-N-A-T-E TAMBÉM OUVINTE ENTÃO LÍNGUA LIBRAS PAI COMUNIDADE SURDA PORTUGUÊS PESSOA OUVINTE MISTURADO CRESCER]. Uma tradução dessa frase poderia ser: “Minha irmã, Renate, também é ouvinte, então eu cresci com a Libras, língua do meu pai e da comunidade surda, e o português das pessoas ouvintes misturados”.

No texto de Ronice, existem palavras significativas, como “adquirimos” e “conviver” que não constaram na sinalização de Henrique, enquanto Henrique sinalizou, por exemplo, “misturado” e “crescer”, que não correspondem de forma exata a nenhuma palavra do texto lido. Porém o sentido que ele expressa com sua sinalização é que Ronice e sua irmã, por serem ambas ouvintes filhas de pais surdos, cresceram com as duas línguas juntas, “misturadas”, potencialmente adquirindo ambas ao mesmo tempo: a Libras de seus pais e da comunidade surda e o português das pessoas ouvintes, o que é, em termos de sentido, muito próximo do que o trecho do texto expressa. Dizer que a criança cresceu com as línguas “misturadas” é, inclusive, uma forma muito utilizada pelos surdos para dizer do bilinguismo de crianças ouvintes filhas de pais surdos ou que convivem com surdos no geral, o que reforça que Henrique realmente entendeu o sentido do trecho e pôde expressá-lo em língua de sinais de forma clara.

Em relação à palavra “adquirimos” especificamente, depois de encerrada essa parte da aula em que cada aluno apresentou seu trecho, Henrique me perguntou o significado de “aquisição”. Daniel, nessa hora, traduziu a palavra para o colega, usando o sinal da Figura 10 abaixo, e complementando com o exemplo de que crianças surdas, na medida que crescem, **adquirem** (Figura 10) a língua de sinais.

Figura 10 – “Aquisição” em Libras

<https://youtu.be/zQ2NGUgq4mE>

Fonte: Elaboração própria.

Henrique, porém, questionou o colega se “adquirir” seria, então, o mesmo que “aprender” (Figura 11), ao que Daniel não soube responder. O colega esboçou uma expressão de dúvida e depois assentiu de forma reticente e insegura: “aprender, é...”. Essa conversa entre os estudantes acabou por corroborar a perspectiva de Angela Kleiman (1988) de que, com alguma frequência, o desconhecimento dos alunos a respeito de palavras específicas revela, na verdade, desconhecimento a respeito do conceito que essas palavras carregam. Em termos gerais, então, Henrique pôde entender o sentido da frase de Ronice, apenas desconhecia o conceito linguístico de “aquisição” de uma língua, o que não comprometeu sua compreensão.

Figura 11 – “Aprender” em Libras

https://youtu.be/-B_0T_RbjNs

Fonte: Elaboração própria.

Indo um pouco além, o próprio conhecimento das palavras parece não corresponder a um conhecimento de seus conceitos. No caso, o desconhecimento de Henrique a respeito da palavra “adquirir” de fato revelou que ele desconhecia o *conceito* de “adquirir” uma língua e sua distinção em relação a “aprender” uma língua. Enquanto Daniel, embora conhecesse as palavras e seus sinais correspondentes na Libras, tampouco tinha clareza do conceito específico que cada um deles poderia exprimir.

Esse momento confirmou também o posicionamento de Sueli Fernandes (2003) a respeito da “leitura” do texto em Libras – aqui chamada de “sinalização coletiva do texto” – pois a autora defende que essa atividade permite “o diagnóstico do conhecimento lexical dos alunos, com vistas a sua ampliação e contextualização” (Fernandes, 2003, p. 153), como de fato aconteceu nesse ponto da aula.

De todo modo, o que foi particularmente interessante no caso de Henrique foi que o desconhecimento da palavra não obstruiu a compreensão do aluno, tampouco impediu sua sinalização ou sua produção de sentido, o que fortalece o aspecto bilíngue de sua leitura. Isso porque, ainda segundo Hoffmeister e Caldwell-Harris (2014), o entendimento – bilíngue por natureza – de que não são sinais que representam palavras isoladamente, mas sim frases em língua de sinais que representam frases em português torna o leitor capaz de inferir o significado de novas palavras a partir do contexto, como Henrique parece ter feito, visto que conseguiu transmitir o sentido geral da frase do texto, desconhecendo a palavra “adquirir”.

É evidente que isso não significa que os demais alunos não detêm esse mesmo entendimento ou não são capazes de se engajar com o texto dessa forma, lançando mão de conhecimentos prévios e outras estratégias para inferir palavras e sentidos. O que ocorre é que, nesse momento específico da aula, essa não foi a maneira como eles escolheram se engajar com o texto, seja pela falta de clareza a respeito do que eu esperava deles, seja por suas experiências prévias de leitura, pelo desejo de pertencer a um grupo específico ou mesmo por outros motivos não aventados aqui.

4.1.3 A realização das atividades

Como dito anteriormente, a atividade completa a respeito de textos de apresentação se encontra no Anexo 5 deste trabalho, mas reproduzo aqui as questões relacionadas ao texto da professora Ronice Quadros para contextualização desse momento da aula em específico.

Figura 12 – Atividade de leitura

a) Qual a formação da professora Ronice?

b) Onde a professora Ronice se formou? _____

c) Onde ela fez seu mestrado? _____

d) E onde ela fez seu doutorado? _____

e) Quais profissões a professora Ronice já teve?

f) Qual sua profissão atual?

g) Quais assuntos ela pesquisa na universidade?

h) Ter sido professora de surdos na Escola Especial Concórdia *determinou a atuação profissional da Ronice*. O que isso significa?

i) Ronice foi aluna ou professora da linguista Heloisa Feltes? _____

j) O que levou Ronice a publicar seu livro *A educação de surdos: a aquisição da linguagem*?

k) Por que o apelido do **Projeto de Desenvolvimento Bilíngue Bimodal** é *Bibibi*?

l) O que é o Inventário Nacional de Libras e qual seu objetivo?

m) Como Ronice aprendeu a língua de sinais?

n) E como ela aprendeu o português?

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se que as perguntas presentes nessa atividade são, em grande medida, de localização de informações, e algumas, de compreensão vocabular. Nesse sentido, já tendo sido concluída a etapa de “remoção de barreiras de aprendizagem” (Fernandes, 2003), a partir da leitura e discussão coletiva do texto e das respostas às dúvidas manifestadas, o que eu, como professora, esperava era que não surgissem grandes dificuldades por parte dos alunos no momento de responder a essas perguntas. Nesse momento da aula, o engajamento que eu esperava dos estudantes com a leitura parecia ser apenas no sentido de conseguir localizar no texto o trecho específico em que a resposta da pergunta se encontrava e, então, expressar essa resposta para a turma.

Após os alunos manifestarem que poderíamos corrigir as questões, pedi que eles lessem novamente a primeira pergunta: *Qual a formação da professora Ronice?*. Essa foi a pergunta que desencadeou o *rich point* escolhido para ser analisado nesta pesquisa. Na próxima seção, então, estão a transcrição e a análise do evento em que esse *rich point* se inseriu.

4.2 O evento: “O mestrado é parte do doutorado”

Depois de pedir que os alunos relessem a pergunta *Qual a formação da professora Ronice?*, confirmei que eles a haviam compreendido, especialmente porque Henrique comentou, quando indiquei que começaríamos a correção, que ele não tinha entendido algumas perguntas. Ele confirmou que sim e já respondeu que a professora era formada em Pedagogia, com mestrado em Linguística.

Nesse momento, os demais alunos não estavam concentrados na correção da atividade, Daniel parecia estar terminando de realizá-la, enquanto Maíra mexia no celular e conversava com José. Precisei, assim, chamar a atenção deles e pedir que respondessem a primeira pergunta da atividade para mim, visto que Henrique já a havia respondido. Daniel então sinaliza, ao mesmo tempo em que oraliza: “ela é formada em Pedagogia, mestrado em Linguística... só”. Ao que José complementa: “doutorado...?”. Henrique então diz: “doutorado não sei”, e Daniel: “não falou”.

Eu volto então ao texto impresso para eu mesma tentar localizar essa informação e informo aos alunos que, de fato, não há no texto a área ou o tema da pesquisa de doutorado da professora. O trecho em que ela menciona sua formação está reproduzido abaixo:

Neste período, me graduei em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Tive a oportunidade de ter aulas com a linguista Heloisa Feltes que muito me incentivou a tentar o mestrado em Linguística da PUCRS. Conquistei o meu espaço na PUCRS e fiz o mestrado e parte do meu doutorado nesta universidade. Tive também a oportunidade de estar um ano e meio na University of Connecticut nos Estados Unidos trabalhando nas minhas pesquisas do curso de doutorado com a supervisão da Dra. Diane Lillo-Martin.

É nesse mesmo instante que surge o momento de incompreensão. Os estudantes começaram a manifestar que entenderam que a professora Ronice fez o mestrado “dentro” (Figura 13) do doutorado.

Figura 13 – “Dentro” em Libras



<https://youtu.be/Iop2lxOXmVY>

Fonte: Elaboração própria.

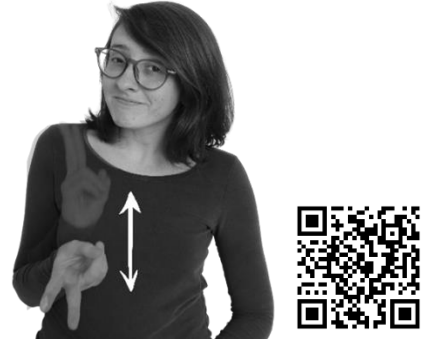
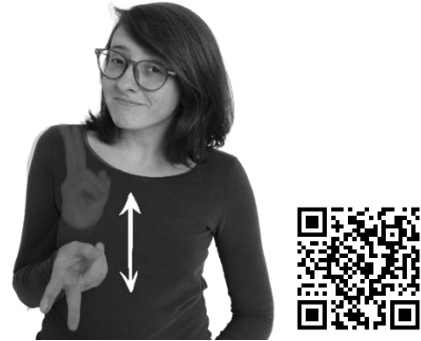
Nem eu nem os intérpretes que acompanhavam a turma conseguimos compreender, ao longo das interações e manifestações, qual ou quais aspectos do texto escrito estavam levando a essa interpretação por parte dos alunos, ressaltando a incompreensão instaurada, que configurou um *rich point*.

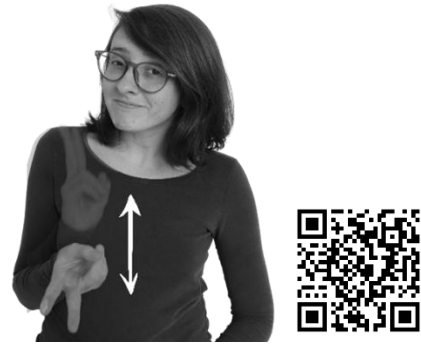
Quadro 8 – “O mestrado é parte do doutorado”

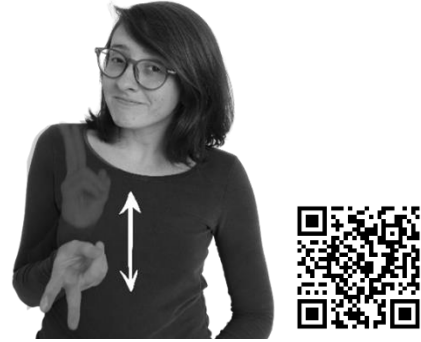
Linha	Participantes	Interação Principal <i>fala transcrita/sinalização traduzida</i>	Falas, ações e interações simultâneas	Fotografia sequenciada <i>trechos em destaque da sinalização</i>
001	Daniel	Parece que ela falou que o mestrado é <u>dentro</u> do doutorado.	<i>Daniel oraliza toda a frase enquanto a sinaliza, dizendo a palavra “parte” no momento em que realiza o sinal de “dentro”.</i>	 https://youtu.be/Iop2lxOXmVY “dentro”
002	José	É, falou [oralmente].	<i>Maíra assente com veemência.</i>	
003	Daniel	O mestrado é uma <u>parte</u> que tem no doutorado.	<i>Daniel novamente oraliza praticamente a sentença inteira, utilizando o sinal de “dentro” no momento em que diz “parte”.</i>	 https://youtu.be/Iop2lxOXmVY “dentro”
004 005	Luísa	Peraí [oralmente]. Não, é diferente.	<i>Retomo a leitura do texto impresso em minhas mãos.</i>	

006	Maíra	Ela não falou o nome do doutorado.		
007	Luísa	Certo.		
<i>Nesse momento, projeto mais uma vez o texto no quadro, visto que o que estava projetado nessa altura eram as questões a serem respondidas.</i>				
008	Luísa	Graduação em Pedagogia, certo.	<i>Passando o dedo sobre o trecho “me graduei em Pedagogia”.</i>	
009	Maíra	Sim.		
010	Henrique	Mestrado...	<i>Enquanto passo o dedo sobre o trecho “mestrado em Linguística”</i>	
011	Maíra	Mestrado, só o mestrado! Entendi! Só o mestrado em Linguística.		
012	Luísa	Certo! O doutorado não tem o tema.		
013	Henrique	Não tem.		
014	Maíra	Certo.		
015	Luísa	Mas...	<i>Passo o dedo sobre o trecho: “fiz o mestrado e parte do meu doutorado nesta universidade”.</i>	

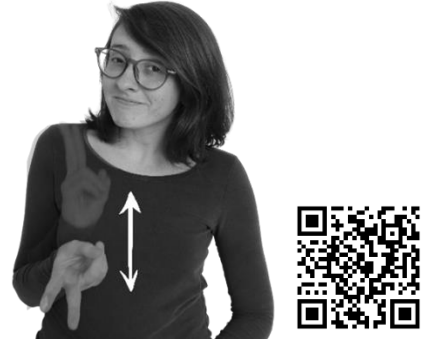
016	Daniel	<u>Dentro, dentro</u> . O mestrado não?	<i>Oralizando “parte, dentro”.</i>	 https://youtu.be/Iop2lxOXmVY “dentro”
017	Maíra	A <u>mesma</u> universidade!		 https://youtu.be/KrhkqG27FVvk “mesma”
018	Henrique	Eu não entendi não.		
019	Luísa	Não...	<i>Faço o sinal de “não” para Daniel e volto minha atenção para Maíra para que ela repita o que disse.</i>	
020	Henrique	O contexto eu não entendi.		

021	Maíra	Fez o doutorado dentro da <u>mesma</u> faculdade.		 https://youtu.be/KrhkqG27FVk “mesma”
022	Luísa	Certo!		
023	Maíra	Aí, eu entendi! Ela falou que fez o mestrado, e o doutorado continuou dentro da <u>mesma</u> universidade.	<i>Dirigindo-se ao Daniel.</i>	 https://youtu.be/KrhkqG27FVk “mesma”
024	José	Fez junto o doutorado.	<i>José oraliza toda a frase que sinaliza.</i>	
025	Luísa	Junto não.		
026	José	Não, separado.	<i>Novamente oralizando o que sinaliza.</i>	

027	Luísa	Separado.	<i>Passo o dedo sobre os trechos “fiz o mestrado” e “nesta universidade”.</i>	
028	Maíra	É isso!		
029	Luísa	Depois...	<i>Passo o dedo sobre os trechos “fiz” e “parte do meu doutorado nesta universidade”.</i>	
030	Daniel	Ah! Entendi.		
031	Luísa	Entendeu?		
032	Maíra	Na <u>mesma</u> universidade, na <u>mesma</u> .		 https://youtu.be/KrhkqG27FVlk “mesma”
033	Daniel	Muda a ordem, tem dois...		
034	Henrique	Não entendi não, fala de novo?		

035	Maíra	Na <u>mesma</u> universidade fez o mestrado e o doutorado.		 https://youtu.be/KrhkqG27FVk “mesma”
<i>Me viro para escrever algo no quadro, fora do enquadramento da câmera.</i>				
036	Maíra	É igual, eu formo em Letras-Libras aqui na UFMG, depois formo no mestrado na UFMG, doutorado na UFMG, entendeu?	<i>Virada para os colegas.</i>	
037	José	Isso, isso.		
038	Henrique	O mestrado é o mesmo curso?		
039	Daniel	Só falou que formou em Pedagogia e o mestrado em Linguística, só. Tá certo?		
040	Maíra	Isso, isso. Falou que continuou. Tá certo. Porque o doutorado não falou nada.		

041	Daniel	Eu perguntei, porque eu fiquei com dúvida. Eu perguntei: “o mestrado é <u>dentro</u> , P-A-R-T-E, <u>dentro</u> do doutorado?”	<i>Entre as sinalizações de “dentro”, Daniel soletra a palavra “parte”.</i>	 https://youtu.be/Iop2lxOXmVY “dentro”
042	Maíra	Não, não. No começo eu estranhei, mas depois eu entendi.		
043	Henrique	Parece que ela fez de novo o mestrado. O curso é diferente ou ela fez de novo? Por exemplo, no mestrado, o curso foi de Linguística...		
044	Maíra	Não, não... Não. A graduação ela formou em Pedagogia, pronto.		
<i>Me viro para a turma novamente, interrompendo a conversa que os alunos estavam tendo.</i>				
045	Daniel	Ela não falou a área do doutorado, né? Não falou.	<i>Direcionando a pergunta para mim.</i>	
046	Luísa	Não tem. Não sei.		
047	José	Não falou [oralmente].		

048	Maíra	O mestrado, ela formou em Linguística. O doutorado também formou, não falou o nome. O mestrado e o doutorado foram dentro da <u>mesma</u> universidade.	<i>Dirigindo-se ao Henrique novamente.</i>	 https://youtu.be/KrhkqG27FVk “mesma”
049	Luísa	Isso, isso.		

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

4.2.1 Possibilidades de interpretação do evento

Michel Agar (2006a) pontua que um trabalho de pesquisa de abordagem etnográfica deve ser capaz de evidenciar pontos chaves que sinalizam a diferença entre o ponto de vista do pesquisador – no caso desta pesquisa, professora-pesquisadora – e o ponto de vista do grupo investigado. No evento transcrito acima, esse ponto parece ser o uso dos estudantes do sinal da Figura 13, retomado abaixo.

Figura 13 – “Dentro” em Libras



<https://youtu.be/Iop2lxOXmVY>

Fonte: Elaboração própria.

Agar (2006a) mesmo explica que esses pontos podem ser uma surpresa incompreensível ou um desvio de expectativas, por exemplo, que foi precisamente o que ocorreu no evento. Foi, para mim, uma surpresa que não fui capaz de compreender ou explicar o uso que os estudantes fizeram do sinal em questão no contexto do trecho “fiz o mestrado e parte do meu doutorado nesta universidade”. Esse uso não deixou de ser, também, um desvio em relação às minhas expectativas quanto à utilização do sinal. Isso porque, de forma imediata, eu associava o sinal apenas à palavra “dentro”, não a algum sentido da palavra “parte”, o que gerou o grande estranhamento *de minha parte*.

A incompreensão instaurada parece ter muita relação com “os campos minados impostos pela estrutura polissêmica das palavras”⁴⁹, a que Hoffmeister e Caldwell-Harris (2014, p. 231, tradução própria) aludem. Segundo os autores, a polissemia é um desafio reportado por inúmeros pesquisadores em relação a estudantes estrangeiros, e não foi diferente na sala de aula

⁴⁹ Texto original: “[...] the mine fields posed by words’ polysemy structure [...]”.

em questão, em que os alunos estavam desenvolvendo suas habilidades linguísticas e leitoras em sua segunda língua.

Os próprios estudantes, na realidade, conforme pude recuperar em minhas notas de campo, já na primeira aula da disciplina manifestaram interesse em estudar sobre polissemia. José, nessa primeira aula, disse que gostaria de aprender a decidir qual opção dos significados de uma palavra presentes no dicionário se encaixa no contexto de uma frase que esteja lendo, com o que Daniel concordou.

No que tange à palavra “parte”, ela, de fato, *faz parte* de uma série de expressões em português e é usada de maneiras bastante diferentes, configurando-se como uma palavra polissêmica por natureza, uma dessas que possui muitos significados no dicionário e que os estudantes precisariam decidir qual combina em cada contexto.

Como Hoffmeister e Caldwell-Harris (2014, p. 233) também explicam, as palavras mais frequentes de uma língua tendem a ser as que possuem uma estrutura polissêmica mais idiossincrática. O dicionário Caldas Aulete⁵⁰, por exemplo, inclui oito acepções da palavra isolada “parte”, além de mais 24 expressões compostas pela palavra, como “ir por partes”, “à parte”, “fazer parte de” e “por parte de”. Essas duas últimas, inclusive, foram responsáveis por me proporcionar um primeiro *insight* para a compreensão da interpretação dos alunos a respeito do trecho lido, como será explicado mais adiante.

No momento do evento em si, não fui capaz de identificar que a incompreensão estava sendo gerada por essa polissemia da palavra ou mesmo que essa era uma palavra polissêmica. Na realidade, a única acepção que eu tinha em mente naquela ocasião era a usada por Ronice em seu texto, isto é, o sentido de “parte” como “pedaço” ou “fração”. Dessa forma, ver o sinal que eu associava a “dentro” sendo aparentemente usado para designar “pedaço” ou “fração” me gerou um grande estranhamento, que, por consequência, instaurou a incompreensão reproduzida no evento transcrito.

Ao mesmo tempo em que os alunos pareciam não conseguir depreender de “parte” outra acepção que não fosse “ser/fazer parte de algo”, como se o trecho dissesse que o mestrado *era* ou *fazia parte* do doutorado, estando, portanto, *dentro* dele, eu não podia depreender dessa mesma palavra outra acepção que não fosse *fração* ou *pedaço* de algo, isto é, que Ronice fez um “pedaço” de seu doutorado em determinada instituição.

Como Hoffmeister e Caldwell-Harris (2014) explicam a respeito de estudantes estrangeiros – e parece se aplicar aos estudantes surdos – é comum que esses alunos traduzam

⁵⁰ Disponível em: <<https://aulete.com.br/parte>>. Acesso em: 11 jun. 2024.

palavras da segunda língua que estão aprendendo para sua primeira língua, o que favorece a rápida compreensão, mas compromete o entendimento dos sentidos polissêmicos. Além disso, os autores complementam que, uma vez que o aprendiz associa o significado de uma palavra a um sentido específico, entender outros sentidos possíveis dessa mesma palavra dentro de contextos e expressões diferentes pode representar um grande desafio.

Uma outra situação que ocorreu em sala e que exemplifica esse desafio foi em relação à palavra “breve” e seu uso dentro da expressão “em breve”. No caso, os estudantes estavam acostumados com a expressão “em breve”, associando a palavra isolada “breve”, em outros contextos, ao sentido dessa expressão. Isso fez com que eles estranhassem quando eu, ao sinalizar uma frase escrita em um dos textos que estávamos lendo, usei o sinal de “curto” para representar “breve”. Da mesma forma, em relação à palavra “parte”, a partir do momento em que eu a associei ao sentido de “pedaço” ou “fração” de algo, eu mesma não consegui me desapegar desse sentido da palavra para poder compreender o sentido que os alunos estavam atribuindo a ela.

Em realidade, Hoffmeister e Caldwell-Harris (2014) também comentam sobre isso, de certa forma, quando dizem que, frequentemente, falantes nativos de um idioma se surpreendem quando refletem sobre o significado individual de cada palavra presente em uma expressão frequentemente utilizada nesse idioma. No caso em questão, não se trata de uma expressão fixa composta por duas ou mais palavras, mas das diversas acepções possíveis de uma mesma palavra ou das expressões compostas por ela. A existência dessas tantas possibilidades de uso e de sentidos de “parte” de fato me surpreendeu, e só fui sendo capaz de efetivamente compreender essa complexidade no momento da microanálise do evento e da escrita desta dissertação.

Pode-se pensar também que a minha própria proficiência na Libras exerceu algum papel na manutenção da incompreensão gerada, apesar de os intérpretes que acompanhavam a turma, amplamente proficientes em Libras, também parecerem não compreender plenamente o sentido que os alunos estavam atribuindo ao trecho lido, como ficará mais claro no evento que será apresentado mais à frente. De toda forma, visto que, durante a condução da disciplina, e ainda no momento de escrita desta dissertação, não alcancei uma elevada proficiência na Língua Brasileira de Sinais, ver o sinal que eu associava a “dentro” sendo usado como equivalente da palavra “parte” me gerou um estranhamento maior do que possivelmente me geraria se eu já tivesse me deparado com esse uso do sinal em outros contextos ao longo do meu aprendizado e da minha prática do idioma.

Essa ideia se sustenta em situação posterior vivenciada por mim. Apenas comecei a entender a interpretação que os estudantes tiveram do trecho “fiz o mestrado e parte do meu doutorado nesta universidade”, e os motivos que levaram a essa interpretação, em outra oportunidade que tive, no final daquele mesmo primeiro semestre de 2023, de lecionar para outra turma de surdos, dessa vez em um curso curto, de 16 horas de duração.

Os alunos daquela turma me questionaram a respeito das expressões “fazer parte de” e “por parte de”, e naquela circunstância, eu mesma utilizei o sinal da Figura 13 para explicar e exemplificar o sentido e os usos de “fazer parte de”. Frases como “faço parte de um grupo de pesquisa que estuda a Libras”, por exemplo, podem ser interpretadas para a língua de sinais como “estou *dentro* de um grupo de pesquisa que estuda a Libras”, visto que não há uma tradução literal para “fazer parte de”. O momento da aula desse outro curso em que essa expressão surgiu foi o que me proporcionou o primeiro *insight* mencionado para a compreensão da interpretação dos alunos.

Apesar disso, como dito anteriormente, somente enquanto analisava em detalhes o vídeo da aula em que o evento **“O mestrado é parte do doutorado”** ocorreu e o transcrevia é que pude de fato compreender a leitura dos estudantes e os múltiplos sentidos de “parte” a depender do contexto. No começo da interação, por exemplo, vendo Daniel sinalizar “parece que ela falou que o mestrado é dentro do doutorado”, mesmo o estudante oralizando “parte”, não fui capaz de entender sua interpretação da frase. A mim, pareceu apenas que o aluno estava estabelecendo uma equivalência entre um sinal e uma palavra que não correspondiam entre si. Somente assistindo ao evento repetidas vezes e acompanhando-o com a tradução da fala do aluno é que se tornou evidente o sentido atribuído à expressão “parte de” como “dentro de”: “Parece que ela falou que o mestrado é dentro do doutorado” ~ “Parece que ela falou que o mestrado é parte do doutorado”. Fazendo essa correlação entre as frases, torna-se muito mais nítida a leitura que os alunos fizeram, o que, dentro do contexto de sala de aula, não ficou tão evidente.

No caso do trecho escrito em questão, “fiz o mestrado e parte do meu doutorado nesta universidade”, uma análise sintática leva a entender que o verbo “fazer”, conjugado na primeira pessoa do singular e com sujeito elíptico *eu*, possui dois complementos, colocados em paralelo pela conjunção “e”: “o mestrado” e “parte do meu doutorado”. Em realidade, o próprio verbo “fazer” parece estar em eclipse depois da conjunção, que conectaria as duas orações coordenadas: “fiz o mestrado” e “[fiz] parte do meu doutorado”. Sendo assim, fica evidente que

a expressão “parte de” se refere apenas ao doutorado, não a algo (como o mestrado) que pudesse ser “parte” dele.

Essa impossibilidade sintática de “parte de” se referir ao mestrado como “parte” (“dentro”) do doutorado parece ser o que tentei evidenciar para os alunos, no evento transcrito, das linhas 027 a 029, isto é, o paralelismo sintático entre “o mestrado” e “parte do meu doutorado”. Isso porque, nesse trecho do evento, indico no texto “fiz o mestrado” e depois retomo o verbo “fazer” antes de indicar a segunda formação que a professora Ronice concluiu – “parte do meu doutorado” –, trazendo à tona a presença elíptica do verbo “fazer” depois da conjunção. Pode ser que Daniel, quando comenta que “tem dois” tenha de fato compreendido que o verbo “fazer” “tem dois” complementos: “o mestrado” e “parte do doutorado”.

No entanto, essa compreensão do aluno não contribuiu, de fato, para um novo entendimento da palavra “parte” em si, portanto, apenas convenceu os estudantes de que o mestrado não foi feito “dentro” do doutorado, de modo a passarem a entender que foram o mestrado e o doutorado que foram feitos “dentro” da mesma universidade, aparentemente ainda assumindo o sentido da expressão “parte de” como “dentro de”.

A nova interpretação é, inclusive, manifestada várias vezes por Maíra ao longo do evento, quando a aluna repete que foi “a mesma universidade”. Chego, por sinal, a confirmar essa leitura da aluna, ainda que ela estivesse apenas *parcialmente* correta. Como eu não havia compreendido, no momento da aula, que era a polissemia da palavra “parte” que estava obstruindo a compreensão dos alunos, não cheguei a perceber que essa nova interpretação ainda não havia se libertado do “campo minado” da polissemia, para usar a expressão de Hoffmeister e Caldwell-Harris (2014). Naquela ocasião, pareceu-me, na verdade, que estava sendo feito um avanço na compreensão ao ser entendido que o mestrado e o doutorado são coisas separadas, que foram feitas na mesma instituição, ainda que apenas *parte* do doutorado tenha efetivamente sido feito na instituição em questão.

Essa percepção de progresso na leitura feita se deu também porque entender que o mestrado e o doutorado foram feitos na mesma instituição revela um entendimento correto da expressão “nesta universidade”. Quando Maíra insiste que foi “a mesma universidade”, ela mostra ter retomado corretamente o referente de “nesta universidade” e ter compreendido que esse referente se aplica a ambos os níveis da pós-graduação, o que não é algo trivial. No momento das entrevistas com os intérpretes, inclusive, questionei-os a respeito do que eles achavam que tinha tornado a compreensão do trecho “fiz o mestrado e parte do meu doutorado

nesta universidade” tão difícil para os alunos, e a primeira hipótese de Joana foi justamente a dificuldade em identificar o referente de “nesta universidade”.

Nesse sentido, pode-se dizer que a aluna de fato avançou na interpretação do trecho ao perceber que o mestrado e o doutorado foram feitos na mesma instituição, tendo faltado apenas compreender o sentido específico, e bastante significativo, do termo *parte* dentro da expressão “*parte* do doutorado” para depreender que não foi o doutorado inteiro que foi feito na universidade mencionada.

Para além disso, esse novo entendimento passou, pelo menos, a corresponder ao fato no mundo, isto é, ao fato de que não se faz uma pesquisa de mestrado dentro de uma pesquisa de doutorado, mas é sim possível e comum fazer ambas dentro de uma mesma instituição. Ainda que seja possível aproveitar dados e processos de uma pesquisa de mestrado no doutorado, tratam-se de níveis de formação distintos, que não são realizados de forma concomitante. O meu estranhamento em relação à interpretação dos alunos do trecho aqui discutido, certamente, veio também disso, de um estranhamento a respeito da falta de conhecimento dos estudantes sobre os níveis da pós-graduação.

O que eu parecia esperar era que eles soubessem não só que o mestrado não é feito dentro do doutorado, mas também que é possível fazer *partes* de uma pós-graduação em instituições diferentes, por meio de um pedido de transferência ou de um intercâmbio acadêmico, por exemplo. Sabendo disso, eles seriam levados, então, a estranhar suas próprias interpretações do trecho no momento em que as realizassem, o que poderia guiá-los a uma reformulação da interpretação que fosse condizente com o conhecimento de mundo deles a respeito da pós-graduação *stricto sensu*. Em outras palavras, minha expectativa era que o conhecimento de mundo dos alunos os alertasse para o equívoco em suas leituras.

Durante o evento, porém, embora eu tenha estranhado a lacuna nesse conhecimento dos estudantes a respeito do funcionamento da pós-graduação *stricto sensu*, não foi a essa lacuna que direcionei a discussão sobre o trecho. Em realidade, optei por tentar esclarecer o trecho para os alunos a partir dos itens lexicais e da estrutura da frase, o que pode, inclusive, remeter ao tipo de leitura decodificadora, abordada por Silva (2014), Pereira (2018) e Bernardino e Pereira (2020). Em vez de discutir com os alunos o sentido global da frase, empenhei-me em decodificar com eles o trecho.

Posso ter acreditado que a primeira parte da atividade sobre textos de apresentação, reproduzida de forma completa no Anexo 5 desta dissertação e realizada em aula anterior à aqui analisada, já tivesse fornecido as informações contextuais necessárias ao entendimento, por

exemplo, da impossibilidade de se cursar um mestrado dentro de um doutorado, e por isso não considerei que uma nova discussão sobre a pós-graduação fosse benéfica naquele momento. Nessa atividade, estava presente um quadro com diferentes tipos de formação acadêmica, reproduzido na Figura 14 a seguir.

Figura 14 – Tipos de formação acadêmica

Tipo de curso	Pessoa que <u>está</u> <u>realizando</u> a formação	Pessoa que já concluiu a formação
Graduação	Graduando/a	Graduado/a
Bacharelado	Bacharelando/a	Bacharel/a
Licenciatura	Licenciando/a	Licenciado/a
Pós-graduação	Pós-graduando/a	Pós-graduado/a
Especialização	-	-
Mestrado	Mestrando/a	Mestre/a (Ms.)
Doutorado	Doutorando/a	Doutor/a (Dr./Dra.)

Fonte: Dados da pesquisa.

No entanto, pelo que as notas de campo e a apresentação de *slides* usada na aula em que essa parte da atividade foi realizada informam e minha própria memória é capaz de recuperar, visto que as gravações das aulas ainda não haviam iniciado na aula anterior, a explicação sobre esses tipos de formação foi bastante breve, voltada mais para o sentido das palavras em si do que para o modo como cada formação funciona.

Em seguida, nessa mesma atividade, estava presente o texto de apresentação ao currículo *lattes* do Prof. Dr. Guilherme Lourenço (Figura 15), no qual consta a expressão “período sanduíche”. No momento de leitura desse texto, então, expliquei aos alunos a possibilidade de realizar um intercâmbio enquanto se desenvolve uma pesquisa de mestrado ou um doutorado. Recordo-me de ter explicado o sentido da expressão doutorado “sanduíche”, associando o período que uma pessoa desenvolve a pesquisa fora de seu país de origem ao recheio do sanduíche, enquanto que o período inicial e final da pesquisa, realizados no país de origem, seriam as fatias de pão do sanduíche.

Figura 15 – Texto de apresentação do Prof. Dr. Guilherme Lourenço



Guilherme Lourenço

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5326894531503471>

ID Lattes: 5326894531503471

Última atualização do currículo em 23/03/2023

Doutor em Linguística Teórica e Descritiva pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Minas Gerais, com período sanduíche na Purdue University (IN/USA). Mestre e licenciado em Letras/Inglês também pela Faculdade de Letras da UFMG. É professor da Faculdade de Letras da UFMG, atuando principalmente no Curso de Graduação em Letras-Libras. Já lecionou na Universidade de Brasília (UnB), na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e também atuou no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS/SEE-MG, com capacitação e formação de intérpretes educacionais de Língua de Sinais. Tem experiência nas áreas de Linguística de línguas de sinais e de Tradução e Interpretação de Libras/LP, atuando principalmente nos seguintes temas: Libras, Morfossintaxe de Línguas de Sinais, formação de tradutores/intérpretes de Libras. É membro pesquisador do Núcleo de Estudos em Libras, Surdez e Bilinguismo (NeLIS), atuando nas seguintes linhas de pesquisa: (i) descrição e análise das Línguas de Sinais; e (ii) Tradução e Interpretação em Libras/Português. (Texto informado pelo autor)

Fonte: <<http://lattes.cnpq.br/5326894531503471>>. Acesso em: 31 mar. 2023.

A metáfora do sanduíche levou os alunos, inclusive, a questionarem qual seria a expressão para designar uma pesquisa que começa em um país e termina em outro. Um deles surgiu então com o termo “doutorado pizza”, já que a pizza, diferentemente do sanduíche, tem apenas duas camadas, não três, assim como um doutorado que começa em um país e termina em outro teria apenas duas etapas. Nesse sentido, pareço ter esperado que essas discussões realizadas na aula anterior a respeito da realização de um mestrado e de um doutorado tivessem sido suficientes para a compreensão global dos alunos sobre a pós-graduação, a ponto de conduzi-los a uma interpretação adequada do texto da professora Ronice.

Contudo, sabendo que os estudantes ainda estavam no segundo período do curso – e, no caso de Henrique, no primeiro semestre de sua graduação –, não parece justo esperar que breves explicações acerca do assunto fossem capazes de reconduzir a interpretação dos alunos de uma palavra, aparentemente, já muito consolidada em seus vocabulários. Em outras palavras, o tema “pós-graduação *stricto sensu*” ainda era muito novo para os estudantes para que o conhecimento a respeito de seu funcionamento pudesse atuar como um indicativo de que o sentido que eles estavam atribuindo ao trecho “fiz o mestrado e parte do meu doutorado nesta universidade”, e especificamente à expressão “parte de”, não estava coerente.

A esse propósito, o intérprete Maycon, em entrevista concedida a mim, quando questionado a respeito do que pode ter motivado a dificuldade de compreensão dos alunos do trecho “fiz o mestrado e parte do meu doutorado nesta universidade”, pontuou que talvez os estudantes não conhecessem “o sistema”, não soubessem da possibilidade de fazer um doutorado “metade num lugar e metade em outro”.

Para além disso e retomando consideração feita anteriormente, mesmo após a incoerência na leitura ter sido apontada por mim, não foi a impossibilidade de realizar um

mestrado e um doutorado ao mesmo tempo que destaquei para os alunos com o objetivo de corrigir a interpretação que foi atribuída ao trecho, tampouco a possibilidade de solicitar a transferência de uma instituição para outra. Sendo assim, considerando os conhecimentos lexicais que os estudantes possuíam do português, que poderiam não incluir as diversas acepções possíveis da palavra *parte* ou da expressão *parte de* especificamente, e seus conhecimentos acerca do meio acadêmico, a construção de novas formas de compreender o trecho em questão, dentro da situação de incompreensão instaurada, foi bastante dificultada.

Apesar disso, no decorrer da aula, como será mostrado no evento transcrito a seguir, foi possível chegar a uma nova interpretação do texto a partir do real reconhecimento da diversidade de sentidos que a expressão *parte de* pode veicular.

4.3 O evento: “Na Libras é diferente”

Depois da interação que compôs o evento **“O mestrado é parte do doutorado”**, voltei-me para o quadro, ficando fora do enquadramento da câmera. Após alguns segundos, perguntei aos intérpretes “como que fala ‘uma parte?’”, ao que Joana respondeu oralmente, “um pouco, né?”, provavelmente sinalizando algo ao mesmo tempo que não foi captado pela câmera. Enquanto isso, Maíra e Daniel, que prestavam atenção em mim e entenderam minha pergunta feita aos intérpretes, voltaram a fazer o sinal de “dentro” (Figura 13), e Henrique fez o sinal da Figura 16 abaixo.

Figura 16 – “Parte” ou “etapa” em Libras



<https://youtu.be/JTZDjQj1zuU>

Fonte: Elaboração própria.

Depois disso, empenhei-me em explicações que ficaram fora do ângulo da filmagem, assim, não foi possível ver o que eu estava sinalizando e apontando no quadro, só é possível ver Henrique com o olhar voltado para mim, acompanhando minha explicação, e Maíra e Daniel se engajando em uma conversa paralela. Essa conversa resultou em um novo evento, nomeado **“Na Libras é diferente”**, sendo ele um desdobramento do evento anterior.

Quadro 9 – “Na Libras é diferente”

Linha	Participantes	Interação Principal <i>fala transcrita/sinalização traduzida</i>	Falas, ações e interações simultâneas	Fotografia sequenciada <i>trechos em destaque da sinalização</i>
001	Maíra	O que foi?		
002	Daniel	Mas na língua de sinais é diferente.		
003	Maíra	Como que vai usar “ <u>partir</u> ”??	<i>Maíra repete o sinal de “partir” três vezes.</i>	 https://youtu.be/qNPCuliARhY “partir”
004	Daniel	Não, foi em outra sala o doutorado, porque foi <u>dentro</u> o mestrado.		 https://youtu.be/Iop2lxOXmVY “dentro”

005	Maíra	Eu vou sinalizar: “eu fiz o mestrado e o doutorado na <u>mesma</u> universidade”. Só.		  https://youtu.be/KrhkqG27FVk “mesma”
006	Daniel	O significado parece que, na sala que ela fez o doutorado, ela estudou <u>dentro</u> o mestrado.		  https://youtu.be/Iop2lxOXmVY “dentro”
Volto a atenção para Maíra e Daniel.				

007	Maíra	Porque na língua de sinais não combina falar “<u>dentro</u>”, não combina não, o certo é falar “o mestrado e também o doutorado <u>dentro</u> da faculdade.” Pronto. Não, desculpa, “o mestrado e o doutorado na <u>mesma</u> universidade”. Pronto.	<i>Maíra se expressa voltada para mim e oraliza a palavra “parte” quando faz o sinal de “dentro” pela primeira vez.</i>	  https://youtu.be/Iop2lxOXmVY “dentro” /   https://youtu.be/KrhkqG27FVk “mesma”
-----	-------	---	--	---

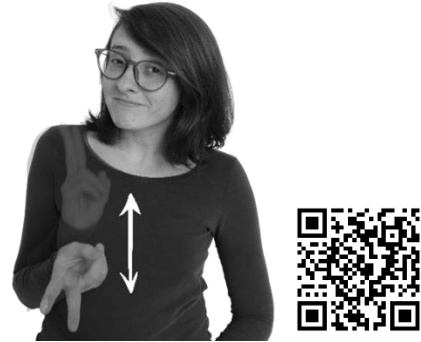
008	Luísa	Isso! Mas, presta atenção, porque aqui no texto fala que ela fez o doutorado <u>todo</u> dentro da PUCRS? Não.		 https://youtu.be/cjatoUQP8vI “todo”
009 010	Maíra	Sim. Ah não, tá, ok.	<i>Maíra responde que sim ao mesmo tempo em que eu digo que não.</i>	
011	Luísa	Entendeu?		
012	Maíra	Fala de novo?	<i>Com expressão de incompreensão.</i>	
013	Luísa	Ela falou...	<i>Interrompo minha explicação quando Daniel manifesta que entendeu.</i>	

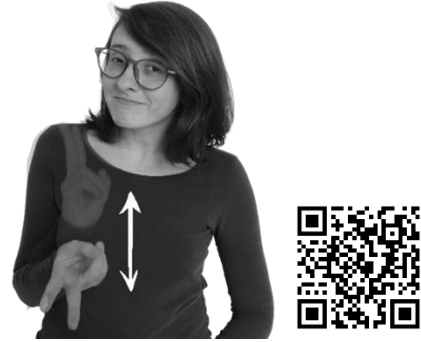
014	Daniel	Eu entendi. Por exemplo, a sala do doutorado, por exemplo, a sala, <u>dentro</u> ela estudou o mestrado.		 https://youtu.be/Iop2lxOXmVY “dentro”
015	Luísa	Não.		
016	Daniel	Não?		
017	Luísa	É diferente.		
018	Henrique	Dentro da sala não!		
019	Joana	É o curso todo, né, ela não fez o curso todo [oralmente].	<i>Joana estava fora do enquadramento da câmara, portanto não é possível saber se ela sinalizou algo enquanto falava.</i>	

020	Luísa	Aqui significa que <u>todo</u> não é. Entendeu?	<i>Aponto para a palavra “parte” no texto quando digo “aqui”.</i>	 https://youtu.be/cjatoUQP8vI “todo”
021	Daniel	Significa...	<i>Daniel não continua sinalizando.</i>	
022	Henrique	<u>Metade!</u>		 https://youtu.be/U4-uZ-6CHKg “metade”
023	Luísa	Aqui ela fez...		

024	Henrique	<u>Metade?</u>		  https://youtu.be/U4-uZ-6CHKg “metade”
025	Luísa	<u>Metade.</u>	<i>Voltada para o Henrique.</i>	
026	Henrique	<u>Metade...</u>	<i>Balançando a cabeça afirmativamente.</i>	
027	Luísa	<u>Metade.</u>	<i>Voltada para os demais alunos.</i>	
028	Henrique	Entendi!		
029	Daniel	<u>Alguns?</u> <u>Alguns</u> doutorado?		  https://youtu.be/FcW9ibh4BPU “alguns”

030	Luísa	<u>Alguns</u>... O doutorado dura quatro anos, certo? Ela estudou quatro anos na PUCRS? Não! Estudou, por exemplo, dois anos na PUCRS e depois mudou para a University of Connecticut. Entendeu?	<i>Aponto no texto os termos “PUCRS” e “University of Connecticut” em vez de fazer seus sinais ou soletrar seus nomes. Em seguida, viro-me para os intérpretes em busca de confirmação sobre a minha explicação.</i>	 https://youtu.be/FcW9ibh4BPU “alguns”
031	Joana	É isso mesmo, eu ia negar também, ia fazer negativa [oralmente].		
<i>Joana se põe a sinalizar para os alunos, fora do enquadramento da câmera.</i>				
032	Luísa	Certo.	<i>Sinalizo voltada para Joana, enquanto ela continua sua explicação.</i>	
033	Daniel	Ah...! <u>Metade</u>.	<i>Daniel oraliza “parte” quando faz o sinal de “metade”, mantendo a atenção à explicação de Joana.</i>	 https://youtu.be/U4-uZ-6CHKg “metade”

034	Luísa	Certo!	<i>Ainda durante a explicação de Joana, voltados para ela.</i>	
035	Daniel	Entendi.		
036	Luísa	Entendeu de forma clara?	<i>Volto-me ao Daniel, após o final das explicações da intérprete.</i>	
037	José	Sim.		
038	Daniel	Entendi! É porque a frase tá em português, na Libras é diferente, aí eu confundi.		
039	Luísa	É diferente.		
040	Maíra	Ela não falou que é dentro da <u>mesma</u> faculdade?	<i>Direcionando a pergunta à intérprete Joana.</i>	 https://youtu.be/KrhkqG27FVrk “mesma”
<i>Nesse momento tem início uma interação entre Joana e Maíra. Como Joana estava fora do enquadramento da câmera, não é possível reproduzir a interação por completo. Transcrevo abaixo, então, apenas as falas de Maíra.</i>				

041 042	Maíra	Você falou que não é igual, a <u>mesma</u> faculdade, é outra faculdade. Eu entendi que era a <u>mesma</u> faculdade.		 https://youtu.be/KrhkqG27FVk “mesma”
Joana recorre a mim para saber o nome da universidade onde Ronice continuou seu mestrado. Enquanto eu respondo a ela, Daniel chama a atenção de Maíra.				
043	Daniel	Ela falou que o mestrado, depois de dois anos, acabou. Ela estudou e acabou. O doutorado, o combinado são 4 anos, certo? Ela fez um... dois... parou e foi estudar em outro lugar o resto do tempo.	<i>Voltado para Maíra.</i>	
044	Maíra	É tipo se eu faço Letras-Libras aqui na UFMG, aí acaba e eu mudo pra outra universidade?	<i>Direcionada ao Daniel.</i>	
045	Daniel	É, é igual.		
046	Maíra	Por exemplo, é igual eu estudo Letras-Libras aqui na UFMG. Dura cinco anos, aí depois de três anos eu paro, mudo pra UFSC e continuo. É igual?	<i>Voltada para mim.</i>	
047	Joana	Mesmo curso [oralmente].		
048	Luísa	Sim, mas você continuaria o Letras-Libras lá, certo? Por exemplo...		

049	Daniel	Sim.	<i>Daniel oraliza: “mesmo curso”.</i>	
050	Luísa	O Letras-Libras você continuaria lá na UFSC, certo? Aqui ela terminou o mestrado, começou o doutorado, parou, mudou de universidade e continuou o doutorado.		
051	Maíra	Eu tinha entendido que ela continuou dentro da <u>mesma</u> faculdade.		 https://youtu.be/KrhkqG27FVk “mesma”
052	Daniel	Ah, entendi! Ela... por exemplo, o mestrado, dois anos e pronto. Ela continuou estudando dois anos e meio mais ou menos, parou, mudou e continuou estudando nos Estados Unidos. Lá ela continuou estudando um ano e meio, até formar. É isso?		
053	Luísa	Sim, isso! Lembra...		
054	Joana	Isso, é [oralmente].		
055	Daniel	O doutorado são quatro anos, certo?		

056	Luísa	Sim, quatro anos. Lembra que a gente estudou antes, eu expliquei o significado de “ <u>doutorado sanduíche</u> ”? S-A-N-D-U-Í-C-H-E.	<i>Soletro “sanduíche” depois de sinalizar a palavra.</i>	 “doutorado sanduíche”  https://youtu.be/FW1Xnu1wr9k
057	Daniel	Lembro sim.		
058	José	Sim!		
059	Luísa	Aqui não é sanduíche, porque aqui ela não voltou para o Brasil. Ela formou lá mesmo. É tipo o doutorado pizza que você falou, lembra?		
060	Daniel	Ah, lembro!		

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

4.3.1 Possibilidades de interpretação do evento

É nesse segundo evento que novas possibilidades de interpretação da expressão “parte de” são levantadas, levando à construção de novos sentidos para o trecho “fiz o mestrado e parte do meu doutorado nesta universidade”. Mas, para chegar à interpretação final desse trecho e consolidá-la, um longo percurso foi trilhado, como foi possível ver na transcrição do evento que será aqui analisado.

O primeiro ponto relevante nesse novo evento é o comentário inicial de Daniel, que aparece outra vez mais adiante, “mas na língua de sinais é diferente”. Como dito anteriormente, essa interação entre Daniel e Maíra se deu enquanto eu apresentava explicações e fazia apontamentos no quadro, fora do ângulo de filmagem da câmera. Por esse motivo, não é possível saber a que Daniel se referia ao afirmar que “na língua de sinais é diferente”. O que seria diferente na língua de sinais? A que ele está se opondo ao sinalizar “mas”?

Tendo em vista a fala seguinte de Maíra, em que ela se mostra inconformada com a ideia de usar o sinal de “partir” (linha 003 da transcrição) para expressar o trecho discutido em língua de sinais, pode-se pensar que o que Daniel quis dizer era que não seria possível expressar o que eu estava explicando no quadro, em Libras, da forma como eu fazia, pois, na língua de sinais, deveria ser diferente. Provavelmente, eu usei o sinal da Figura 17 para indicar “parte de”, pensando na acepção do sinal como “pedaço” ou mesmo “metade”. Porém o mesmo sinal também é usado com o sentido de “partir” ou “dividir”, o que, para Maíra e Daniel, parece ter gerado um estranhamento.

Figura 17 – “Parte”/“metade” ou “partir”/“dividir” em Libras



<https://youtu.be/U4-uZ-6CHKg>

Fonte: Elaboração própria.

Os sentidos construídos anteriormente para o trecho “fiz o mestrado e parte do meu doutorado nesta universidade”, apresentados na discussão do evento anterior, podem ser percebidos nas falas seguintes dos alunos, quando Daniel retoma a interpretação de “parte de” como “dentro de” (linha 004) e Maíra reforça que ambas as formações aconteceram na mesma universidade (linha 005). Considerando então essa interpretação e o sentido atribuído ao sinal da Figura 17 como “partir” ou “dividir”, eles não puderam entender o uso que fiz do sinal para explicar o sentido do trecho ou concordar com esse uso.

De todo modo, o que é mais importante destacar é o debate muito acertado dos alunos a respeito das formas como as duas línguas – o português e a Libras – constroem sentido. Essa é uma compreensão essencial dentro de uma sala de aula bilíngue, como era a sala em que a disciplina ocorria, pois reforça o entendimento construído na turma de que a leitura em segunda língua requer um engajamento com o texto de maneira bilíngue – como teorizado por Hoffmeister e Caldwell-Harris (2014) – transitando entre as línguas constantemente e lançando mão de estratégias de tradução para a manutenção do sentido do trecho, para além das equivalências entre palavras e sinais. Esse é um modo de ler bastante sofisticado e que posiciona tanto Maíra quanto Daniel como leitores competentes.

No momento em que volto minha atenção aos alunos, então, Maíra me explica que, na visão dela, os sinais que estavam sendo utilizados para transmitir o significado em Libras não estavam sendo adequados, e que o correto, para ela, seria dizer apenas, como ela já havia enfatizado no evento anterior, que o mestrado e o doutorado foram feitos na mesma universidade.

Esse é um momento que evidencia o que era comumente entendido como participar de uma atividade de leitura dentro dessa sala de aula e, por consequência, ser letrado. Como Maria Lucia Castanheira, Judith Green e Carol Dixon (2007) explicam,

[...] quando professores e estudantes constroem as normas e as expectativas, os papéis e as relações, os direitos e os deveres que orientam sua participação na vida cotidiana da sala de aula, estão também definindo o que significa letramento e ação letrada nos eventos locais da sala de aula (Castanheira; Green; Dixon, 2007, p. 8).

Para nós, então, que construíamos conjuntamente a dinâmica da sala de aula, a leitura em segunda língua pressupunha negociação de sentidos e ajustes de interpretação. O ato de questionar sinais e propor alternativas para a interpretação se configurava, de fato, como uma ação letrada em nossa sala. Letramento parece ser, para nós, conseguir transitar entre as línguas, propor interpretações adequadas a trechos e textos e discutir, em língua de sinais, o texto escrito.

Apesar disso, uma *parte* do sentido do trecho analisado continuou sendo omitida na interpretação da aluna, exatamente a que diz que apenas uma *parte* do doutorado foi feita na mesma universidade que o mestrado. Por esse motivo, eu confirmo a interpretação feita pela aluna, reconhecendo a sua adequação parcial, mas apresento a ressalva de que não foi o doutorado *todo* que a professora Ronice realizou na universidade em que fez seu mestrado.

Esse é o primeiro momento em que é utilizada a estratégia de explicar o que é uma “parte” do doutorado pelo contraste em relação ao que é “todo” o doutorado, o que começa a reconduzir os alunos a uma nova interpretação do trecho em questão. Essa estratégia é retomada na fala da intérprete Joana de que Ronice “não fez o curso todo” e na minha fala seguinte, quando digo que “todo não é”. Esse é, inclusive, um modo comum de expressar sentido na Libras, afirmando através da negação. A partir da negação do todo, então, Henrique consegue compreender que foi uma *parte* ou *metade* do doutorado, utilizando o sinal da Figura 17. Henrique é, assim, o primeiro aluno a chegar a um sinal mais adequado para expressar a acepção da palavra “parte” nesse contexto.

Em seguida, Daniel testa outro sinal para expressar o mesmo sentido, o sinal de “alguns” (Figura 18). Em Libras, esse é um sinal frequentemente usado como oposição a “todos”, “tudo” ou “sempre”, o que mostra que o aluno, de alguma forma, entendeu o sentido que estava sendo construído naquele momento da aula, apesar de não ter usado o sinal mais preciso para expressá-lo no contexto da frase lida.

Figura 18 – “Alguns” em Libras



<https://youtu.be/FcW9ibh4BPU>

Fonte: Elaboração própria.

Para além disso, é possível dizer, em português, algo como “parte dos professores da UFMG entraram em greve” ou “parte das escolas de Belo Horizonte adotam o ensino bilíngue”,

com o intuito de indicar que não foram todos os professores e não são todas as escolas. E uma interpretação adequada dessas frases em língua de sinais poderia perfeitamente fazer uso do sinal de “alguns” que Daniel usou para significar “parte de” nesse contexto, indicando que “alguns professores da UFMG entraram em greve” ou que “algumas escolas de Belo Horizonte adotam o ensino bilíngue”. Isso revela a coerência no raciocínio do aluno ao utilizar esse sinal dentro do contexto apresentado e evidencia a complexidade dos sentidos tanto das palavras em português quanto dos sinais da Libras.

Ademais, em adição a essa nova tentativa de comunicar o sentido de “parte” indicar uma reconfiguração positiva do sentido estabelecido para a palavra, ela avança também na adequação sintática da interpretação feita. Enquanto o sentido de “parte de” como “dentro de” conecta as expressões “mestrado” e “doutorado”, que não estão efetivamente conectadas dessa forma, o sentido de “parte de” como “alguns” estabelece como referente de “alguns” apenas o doutorado, o que é mais condizente com a gramática da frase. Por essa razão, eu confirmo a nova interpretação do aluno e me ponho a explicar, em seguida, mais uma vez a partir da negação, que a professora Ronice não realizou o doutorado inteiro em uma mesma instituição.

Como explicado na análise do evento anterior, os alunos já haviam tomado conhecimento da possibilidade de desenvolver uma pesquisa em diferentes instituições na aula anterior da disciplina, quando se depararam com o texto de apresentação do currículo *lattes* do professor Guilherme Lourenço. E provavelmente, por esse motivo, não percebi a necessidade de retomar essa possibilidade com os estudantes, tendo partido do pressuposto de que se tratava de uma informação ainda recente na memória deles.

Porém, tendo em vista todos os fatores em jogo durante a leitura em segunda língua, especialmente no caso de estudantes surdos, envolvendo conhecimentos de tantas naturezas e a interação entre línguas de modalidades diferentes, a menção a essa possibilidade de forma breve e em uma única aula, numa turma de alunos que estão começando a graduação e que têm pouca familiaridade com cursos de pós-graduação, não teria como ser suficiente para que esses estudantes incorporassem a informação aos seus conhecimentos sobre o assunto a ponto de esse se tornar um conhecimento de mundo cristalizado, que significativamente contribuísse para a interpretação do texto, sem a necessidade de ser ativamente retomado por mim, na posição de professora.

Retomando a descrição e análise do evento, a pertinência da estratégia da negativa, de negar que Ronice tenha feito o doutorado inteiro na instituição mencionada, é evidenciada quando a intérprete Joana, bem mais experiente que eu e acostumada a transitar entre a Libras

e o português, afirma que, para explicar esse sentido, também recorreria à negação do todo para chegar à parte.

No evento, a partir da explicação complementar da intérprete acerca do trecho, Daniel enfim é levado ao novo sinal para expressar “parte”, o da Figura 17, anteriormente usado por mim e por Henrique. Percebe-se nesse momento, mais uma vez, então, a atitude de negociar os sentidos apresentados para o trecho e, principalmente, os sinais usados para comunicar esses sentidos, tratando-se, como dito, de uma ação letrada em nossa sala de aula. Retomando os estudos de Maria Lucia Castanheira, Judith Green e Carol Dixon (2007), as autoras explicam que

Para entender o que é letramento e como estudantes aprendem a ser letrados em uma determinada sala de aula, é preciso examinar como membros de um grupo em particular (uma cultura) constroem e reconstroem práticas de leitura e escrita como parte de sua vida cotidiana (Castanheira; Green; Dixon, 2007, p. 10).

Passou a *fazer parte* da nossa vida cotidiana em sala de aula a negociação e renegociação de sentidos e de sinais, o que torna a desenvoltura para participar dessas (re)negociações um indicador de letramento. O novo entendimento de “parte de” e, por consequência, o novo sinal associado à expressão levam Daniel, mais uma vez, a manifestar que “na Libras é diferente”, o que é, como já declarado, uma compreensão muito importante para o desenvolvimento das habilidades leitoras do estudante e reveladora da capacidade do aluno de transitar habilmente entre as línguas, outro indicador de letramento para nós.

Além disso, a minha validação da nova interpretação do estudante apenas no momento em que ele chegou ao exato mesmo sinal que eu e seu colega Henrique estávamos usando para designar “parte de” pode dizer também do que, para mim, significava leitura em uma sala de aula de surdos. Pareço indicar, a partir da condução dos alunos até o sinal em questão, que a leitura bem-sucedida seria aquela que levasse todos os participantes ao uso do exato mesmo sinal para comunicar o sentido expresso em português.

Em resumo, e ainda recorrendo às palavras de Castanheira, Green e Dixon (2007),

A leitura é, nessa perspectiva, uma forma definida socialmente de como interagir com textos que inclui mais do que o texto físico. Ela inclui também os padrões comunicativos dos participantes, por meio dos quais concepções de letramento e ações letradas são construídas. Leitura, então, não é apenas um processo genérico que ocorre somente na interação do leitor individual com o texto (Bloome, 1986a; Golden, 1990). Em salas de aula, a leitura é processo instrucional que é construído nas e pelas interações de professores, estudantes e textos (Castanheira; Green; Dixon, 2007, p. 27).

Pode-se pensar que um padrão comunicativo ou interacional estabelecido a partir das interações que ocorreram entre os alunos, a intérprete e eu era esse contínuo trânsito entre a Libras e o português escrito e as tentativas de comunicar, da forma mais apropriada e uniforme possível, os significados expressos em uma língua usando a outra. O letramento almejado por nós parece ter ligação, então, com essa habilidade de transitar, de forma fluida e hábil, entre as línguas, sendo uma ação letrada desejada a reconfiguração dos modos de interpretar um trecho até se chegar a uma interpretação mais apropriada e comum entre os participantes.

Essa perspectiva está em acordo com o que discutem Giselli Silva e Eva Barbosa (2022) a respeito do letramento dos surdos. Segundo as autoras, “os surdos participam de práticas de letramento em sua L1, como também em sua L2 e, ainda, como sujeitos bilíngues, transitam entre essas duas línguas e constroem suas práticas de leitura e escrita de diferentes formas” (Silva; Barbosa, 2022, p. 136). As práticas de leitura construídas em nossa sala de aula efetivamente partiam, a todo o tempo, do trânsito entre as duas línguas, essencial ao desenvolvimento da leitura dos estudantes surdos, visto ser a língua de sinais “mediadora de seus processos de ensino-aprendizagem e constitutiva desses processos” (Silva; Barbosa, 2022, p. 136). E essa característica da sala de aula em questão, ainda segundo as autoras, torna-a um espaço de acolhimento aos estudantes surdos, visto que nela eles têm a oportunidade de expressar livremente suas interpretações e se aproximarem – e se apropriarem – da língua portuguesa de uma maneira diferente de outras experiências escolares ou acadêmicas que possam ter tido.

Talvez tenha sido a construção desse espaço de acolhimento que possibilitou, por exemplo, que Maíra continuasse manifestando sua dificuldade em entender o novo sentido atribuído a “parte de”, em vez de apenas aceitar o novo significado construído por mim e por seus colegas. Mesmo depois de os demais estudantes expressarem que compreenderam o trecho analisado, Maíra se manteve apegada à ideia de que o mestrado e o doutorado foram feitos na mesma universidade, o que é uma informação verdadeira, porém incompleta, como já explicado.

Apenas quando o colega Daniel explica para ela, na linha 043 do evento, a forma como Ronice desenvolveu suas pesquisas é que a aluna consegue, enfim, ao estabelecer uma analogia com sua própria realidade, entender a maneira como o mestrado e o doutorado da professora foram desenvolvidos. Nota-se, mais uma vez, a importância da interação para a construção dos sentidos de um texto. Antes dessa interação, Maíra parecia entender que havia uma contradição entre o que ela disse antes, e eu confirmei – que o mestrado e o doutorado foram feitos na

mesma universidade —, e o que a intérprete Joana explicou acerca de ter havido duas instituições onde Ronice estudou.

De fato, é bastante difícil essa compreensão da existência de duas instituições onde a pesquisa de doutorado foi desenvolvida, visto que isso não está explícito no trecho que estava sendo destacado: “fiz o mestrado e parte do meu doutorado nesta universidade”. Nesse trecho em específico, só é mencionada uma instituição, e é a expressão “parte do meu doutorado” que leva o leitor a inferir que existe uma outra parte que então foi feita em outro lugar.

A propósito, no momento de sua entrevista, mais de um ano depois desse evento em sala de aula, Joana não mais lembrava de toda essa incompreensão. Mas, como dito na seção anterior, questionei a intérprete acerca da dificuldade que os alunos tiveram com o trecho “fiz o mestrado e parte do meu doutorado nesta universidade”. Após comentar o desafio em encontrar o referente de “nesta universidade”, Joana destaca que até para explicar o trecho todo em Libras seria difícil, teria que dizer que “estudou um pouco aqui e estudou um pouco ali”, explicitando, em “aqui” e “ali” a existência de duas instituições diferentes.

Pedi então que ela sinalizasse o trecho da forma como faria se tivesse que explicá-lo aos alunos, o que ela fez da seguinte forma: [PUC CONSEGUIR AQUI ESTUDAR MESTRADO TAMBÉM DOUTORADO MAS DOUTORADO ESTUDAR AQUI TAMBÉM OUTRO LUGAR]. Nota-se, assim, novamente, a explicitação, na sinalização da intérprete, da existência de um “outro lugar”, algo que, no texto escrito, precisava ser inferido pelo leitor. Feita a inferência, então, Joana consegue passar a informação para a Libras já com essa lacuna preenchida.

Seguindo a leitura, tal inferência é confirmada na frase seguinte do texto: “Tive também a oportunidade de estar um ano e meio na University of Connecticut nos Estados Unidos trabalhando nas minhas pesquisas do curso de doutorado com a supervisão da Dra. Diane Lillo-Martin”. É aí que aparece, explicitamente, a outra instituição onde o doutorado também foi feito. Mas, ainda assim, cabe ao leitor conectar as duas informações, isto é, cabe a ele ponderar que, se apenas parte do doutorado foi feito na PUCRS (o referente da expressão “nesta instituição”) e a professora esteve um ano e meio desenvolvendo o doutorado na University of Connecticut, então essa deve ser a outra instituição implicada.

Nota-se que essa é uma operação muito complexa de ser realizada, que se dificulta ainda mais tendo em vista o possível histórico escolar dos estudantes, discutido por Silva (2014), Pereira (2018) e Bernardino e Pereira (2020) e anteriormente mencionado, a respeito do foco dado, em aulas de leitura para surdos, a uma leitura que decodifica em detrimento da leitura que

visa à apreensão global do texto. Levando isso em consideração, é facilmente compreensível a dificuldade, não só dessa aluna, mas também dos demais, em entender o sentido do trecho em questão.

Como Silva e Barbosa (2022, p. 137) explicam, “tendo em conta as experiências linguísticas e educacionais prévias, compreendemos melhor por que esses estudantes lidam de diferentes formas com as demandas de leitura e escrita na universidade e podem apresentar algumas ‘dificuldades’ de leitura e escrita”. Nesse sentido, sabendo do maior desenvolvimento dos estudantes de suas habilidades de decodificação e entendendo a diversidade de operações necessárias à compreensão do trecho em específico aqui discutido, tornam-se coerentes – e quiçá esperadas – as dificuldades apresentadas pela turma. Muito mais coerentes, aliás, do que me pareceram no momento em que eu experienciava o evento, quando realmente não fui capaz de entender quais elementos do texto – ou externos a ele – estavam tornando a compreensão tão desafiadora.

No entanto, é importante destacar o meu próprio equívoco interpretativo em relação ao trecho em questão e às pós-graduações feitas por Ronice. Eu mesma entendi, ao ler o texto, que Ronice havia pedido transferência para a University of Connecticut e concluído seu doutorado lá. Provavelmente entendi dessa forma visto a ausência do termo específico “período sanduíche”, ou equivalentes, ou de algum indicativo mais explícito de que se tratou de um intercâmbio acadêmico, de que a professora retornou para o Brasil para finalizar os estudos. Por esse motivo, quando digo que Ronice “estudou, por exemplo, dois anos na PUCRS e depois mudou para a University of Connecticut”, minha explicação condiz com uma transferência acadêmica, não com um doutorado sanduíche.

Essa interpretação é reproduzida por Daniel, quando ele diz que Ronice começou o doutorado, fez os dois primeiros anos, “parou e foi estudar em outro lugar o resto do tempo” e que, no doutorado, ela estudou “dois anos e meio mais ou menos, parou, mudou e continuou estudando nos Estados Unidos”, onde “continuou estudando um ano e meio, até formar”. Nesta última fala, o aluno chega até mesmo a fazer a conta do período típico de um doutorado para então dizer que Ronice cursou dois anos e meio na PUCRS, já que a professora informa depois que desenvolveu a pesquisa por um ano e meio nos Estados Unidos, totalizando, assim, os quatro anos esperados.

Ao final do evento, eu chego a recorrer à discussão que tivemos na aula anterior para afirmar que o doutorado feito por Ronice foi do tipo “pizza”, referindo-me à brincadeira que

fizemos de que, se não há retorno ao país de origem, não existem as três camadas de um sanduíche, parecendo-se o doutorado, portanto, com uma pizza, que tem apenas duas camadas.

Esse foi um equívoco interpretativo, tendo em vista que Ronice não pediu transferência da PUCRS, tendo começado e terminado seu doutorado naquela instituição, como consta em seu currículo *lattes*⁵¹. E o que esse equívoco, junto com as demais interações descritas e analisadas neste e no evento anterior, evidencia é que, como dizem Castanheira, Green e Dixon (2007, p. 28), “mesmo quando um texto escrito ou publicado existe, ele é meramente um conjunto potencial de significado, que virá a ser construído nas interações de membros de um determinado grupo”.

A biografia de Ronice, portanto, estava repleta de potenciais de significado e, em relação à sua formação acadêmica, a forma como construímos coletivamente esse significado foi que ela havia se graduado na PUCRS, feito o mestrado nessa instituição, iniciado o doutorado também nela e, posteriormente, transferiu-se para uma universidade estadunidense. Ainda conforme Castanheira, Green e Dixon (2007, p. 28), “texto, portanto, é construído por meio da comunicação de membros de um dado grupo, e significado envolve interpretação e não simplesmente extração de um conteúdo ou resposta”.

O que se torna claro é que a profundidade e a multiplicidade de fatores envolvidos em todo esse processo de compreensão do trecho lido e de reconfiguração dos sentidos atribuídos a ele afasta qualquer possibilidade de interpretação do evento como algo que diz de uma lacuna vocabular dos alunos, lacuna interpretativa ou habilidades de leitura inferiores. Essa noção, arraigada em perspectivas autônomas de letramento e modelos pautados no déficit, não se sustenta visto a complexidade da prática de leitura aqui representada e analisada e, por extensão, a complexidade de práticas de leitura em geral que podem ocorrer em salas de aula de surdos em universidades.

Como defendem Silva e Barbosa (2022), e espero ter evidenciado na presente análise, as demandas de usos da leitura na universidade são bastante complexas, sendo essencial fugir a uma perspectiva de falta em relação aos modos como os estudantes surdos se engajam com essa atividade, tendo em vista, principalmente a natureza social das práticas de leitura, a condição de grupo minoritarizado dos estudantes surdos dentro do ambiente acadêmico e as questões particulares no que tange ao uso de uma língua de sinais.

Tal complexidade justifica, inclusive, minha constante postura, durante tanto este quanto o evento anterior, de validar as interpretações dos alunos, ainda que elas não estivessem

⁵¹ Currículo disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7307577422387099>>. Acesso em: 5 jul. 2024.

totalmente adequadas, para que a reconfiguração dos sentidos gradualmente se estabelecesse. Isso pode dizer, por sinal, da minha própria concepção a respeito de como se tornar letrado, sendo esse um processo complexo, cheio de nuances e que requer validações e reconfigurações constantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução deste trabalho, apresentei minha trajetória acadêmica e a forma como essa trajetória me trouxe a esta pesquisa. Naquele momento inicial de concepção da pesquisa, porém, eu não tinha como prever a multiplicidade de fatores que estariam envolvidos na investigação que eu pretendia realizar. Tendo em vista a opção por desenvolver uma pesquisa de perspectiva etnográfica com observação participante e identificação e análise de *rich points*, eu, de fato, não teria como saber, de antemão, o que encontraria no campo de pesquisa, tampouco as teorias que seriam importantes para que eu entendesse e explicasse o que encontrasse.

Para investigar práticas de letramento dentro de uma sala de aula de um curso de graduação, eu imaginava que minha base principal seriam as teorias dos letramentos acadêmicos especificamente, teorias que se mostraram, sim, importantes à compreensão do contexto em que os alunos se inseriam, das expectativas que eram colocadas a eles e das minhas ações como professora em âmbito universitário. Estudos dessa área contribuíram também para minha ação consciente em sala de aula no sentido de reconhecer e valorizar as bagagens dos estudantes e suas formas de se engajar com o texto escrito no espaço acadêmico.

Os letramentos acadêmicos, portanto, prepararam o meu terreno para que eu pudesse adentrar a sala de aula com clareza de meus princípios e objetivos como professora. Eles não foram suficientes, porém, para que eu compreendesse a complexidade dos eventos que ocorriam ali, visto que as ações letradas que se desenrolam em uma sala de aula de uma universidade não se restringem às especificidades do mundo acadêmico, ainda mais quando essa sala de aula se dedica ao ensino da língua, do Português como Segunda Língua (PL2). Por esse motivo, precisei ampliar a lente de minha análise, recorrendo a teorias mais gerais acerca dos letramentos.

Foram os estudos dos letramentos de forma ampla, então, e especialmente o de Angela Kleiman (1995) e o de Maria Lucia Castanheira, Judith Green e Carol Dixon (2007), que me possibilitaram refletir sobre o rol de oportunidades de aprendizado da língua escrita que os estudantes surdos tiveram a oportunidade de acessar. Baseando-me também, é claro, em pesquisas mais recentes feitas em turmas de surdos, como a de Giselli Silva (2014) e a de Maria Cristina Pereira (2018), pude refletir, por exemplo, sobre a possível ênfase dada no processo escolar desses estudantes em uma leitura que decodifica e que busca equivalências sinais-palavras, em detrimento de uma leitura que visa à apreensão global do texto, e sobre os efeitos

dessa ênfase no que tange aos modelos de letramento aprendidos pelos estudantes. E mais do que isso, a perspectiva dos letramentos me levou também a refletir sobre o meu próprio papel, como professora de surdos, de ampliar o rol de oportunidades de aprendizado da língua escrita dos alunos e assim favorecer que eles participassem de variadas práticas letradas na universidade, dentro e fora da sala de aula, com mais autonomia e confiança.

Foi, provavelmente, com base em um modelo de letramento adquirido, por exemplo, que Maíra iniciou sua leitura da biografia de Ronice Quadros tentando equivaler cada palavra do texto escrito a um sinal da Libras, como discutido na seção 4.1.1 desta dissertação, dedicada ao momento da aula em que os alunos liam individualmente o texto proposto. Foi também, provavelmente, com base nesse modelo, que essa mesma aluna e outros colegas sinalizaram integralmente o trecho do texto designado a eles, conforme descrito na seção 4.1.2, em detrimento de resumi-lo.

Os estudos dos letramentos, e particularmente os de Brian Street (1984, 2003) e de Castanheira, Green e Dixon (2007) novamente, contribuíram também para que eu identificasse não apenas as formas de ler que eram construídas, reconstruídas e validadas na sala de aula em que eu me inseria, mas também as formas de se portar socialmente que se mostravam adequadas ou esperadas nesse ambiente. Se a realização de resumos em língua de sinais não esteve presente no processo de escolarização prévio dos estudantes, essa não será uma ação letrada com a qual eles se engajarão sem terem sido diretamente instruídos, tanto por não saberem se engajar com textos dessa forma quanto por não pensarem ser essa a maneira mais adequada de agir naquele contexto. Com base nesses estudos, pude, então, observar, a partir das ações dos estudantes, das interações que eu tinha com eles e que eles tinham entre si e de suas falas nas entrevistas, as ideias que eu e eles construíamos e reconstruíamos sobre ser letrado naquele espaço.

Além disso, foi possível concluir, também, que, nessa sala de aula, a leitura era uma atividade coletiva, durante a qual alunos, intérpretes e professora interagiam e discutiam visando à construção de significados coletivos a respeito do texto lido. Nessas interações, ocorria negociação de sentidos e ajustes de interpretação, transitava-se entre as línguas, a Libras e o português, em busca de expressar em uma língua, da forma mais precisa possível e em comum acordo, um significado originalmente expresso em outra, entendendo e respeitando o funcionamento de cada idioma. Isso, para nós, era saber ler e ser letrado em nossa sala de aula.

Apesar de todas as análises e conclusões que os estudos dos letramentos possibilitaram, contudo, eles também não bastaram. No momento em que identifiquei o *rich point* que desejaria analisar nesta pesquisa, notei que essas teorias ainda não eram suficientes para que eu pudesse

entender, e posteriormente tentasse explicar, mais minuciosamente, esse *rich point* e os eventos que levaram a ele ou foram consequência dele. Como Michel Agar pontua, “o propósito da etnografia é sair pelo mundo, encontrar e vivenciar *rich points* e então levá-los a sério como um sinal de diferença entre o que você sabe e o que precisa aprender para entender e explicar o que acabou de acontecer”⁵² (Agar, 2006a, p. 11, tradução própria). Esse *rich point* sinalizou para mim que eu precisava saber mais sobre leitura.

A dificuldade dos alunos em entender o trecho “*fiz o mestrado e parte do meu doutorado nesta universidade*” e a minha dificuldade em entender a dificuldade deles me levaram a recorrer a teóricos da leitura. Foram estudos como o de Angela Kleiman (1988) e o de Carla Coscarelli (2002) que me forneceram pistas para a investigação de conhecimentos prévios que eu e os estudantes poderíamos ou não ter e compartilhar e que favoreceriam ou comprometeriam nossa leitura do texto trabalhado em sala de aula, e especificamente do trecho destacado. Esses estudos, aliados a outras experiências que tive com estudantes surdos, forneceram a mim um ponto de partida para começar a entender a compreensão que os estudantes tiveram do trecho e o que os levou a essa compreensão.

No entanto, as especificidades da sala de aula de surdos, do ensino de PL2, da leitura em segunda língua, e em uma segunda língua de modalidade diferente da primeira língua dos estudantes, não são contempladas diretamente por essas autoras. Teóricos como Robert Hoffmeister e Catherine Caldwell-Harris (2014) foram, então, essenciais para que eu compreendesse essas particularidades e as identificasse na sala de aula em que eu me inseria, nos comportamentos dos estudantes e nos eventos específicos destrinchados a partir do *rich point* escolhido.

O estudo desses autores me permitiu compreender melhor a complexidade de se aprender uma segunda língua sem o *input* oral e notar, nos comportamentos, nas dúvidas e interações dos alunos, nos eventos e no *rich point*, manifestações dessa complexidade. Mais do que isso, esses autores me deixaram atenta ao fato de que ler em segunda língua envolve questões que dizem respeito à leitura, abordadas por Kleiman (1988) e Coscarelli (2002), entre outros autores, mas também envolve questões que dizem respeito à língua, à sua aquisição e à proficiência do leitor nela.

⁵² Texto original: “[...] the purpose of ethnography is to go forth into the world, find and experience rich points, and then take them seriously as a signal of a difference between what you know and what you need to learn to understand and explain what just happened.”

Esse duplo movimento do trabalho com a leitura em turma de surdos foi central em toda a pesquisa. Mais do que isso, durante a disciplina, tive que, a todo momento, atentar-me para os comportamentos dos alunos no sentido de compreender se determinadas ações dos estudantes tinham origem em conhecimentos prévios que eles tinham ou que lhes faltavam, em aspectos da língua portuguesa que possivelmente não dominavam ou mesmo em modelos de letramento que aprenderam e reproduziam em nossa sala de aula com o intuito de se comportar de forma adequada dentro daquele espaço e assim pertencer ao grupo que formávamos.

Isso é algo que espero ter ficado marcado na descrição e análise dos eventos apresentados, que partiram da incompreensão provocada pelo trecho “fiz o mestrado e parte do meu doutorado nesta universidade”. Nos dois eventos, pareceu estar em jogo a polissemia da palavra “parte”, as diversas expressões formadas por ela e as maneiras possíveis de transmitir o sentido delas na Libras – questões de língua. Mas a incompreensão gerada por essas questões foi motivada também por outras, relativas a conhecimentos prévios – conhecimentos prévios a respeito do funcionamento e das possibilidades da pós-graduação *stricto sensu* –, o que, por sua vez, esbarra nos conhecimentos que eu, como professora, esperava que os estudantes tivessem, nas expectativas que eu colocava a eles.

Para além disso, os eventos, e em especial o segundo, o evento “Na Libras é diferente”, tornaram mais uma vez nítidas as concepções construídas e reconstruídas na turma sobre o letramento, sobre ações letradas em sala de aula. Nesse evento, a atitude de negociar e renegociar sentidos originalmente expressos em uma língua e transmitidos em outra, de discutir significados e interpretações, diferenças e particularidades entre a Libras e o português, ficou ainda mais evidente, mostrando-se como uma prática de letramento comum em nossa sala de aula. E pensando em minhas próprias ações como professora nesses eventos, parecia que entender que “na Libras é diferente” era precisamente o que eu desejava dos alunos, que eles entendessem que, sim, “na Libras é diferente” e ainda assim conseguissem construir e expressar sentidos e significados semelhantes em Libras e em português.

Em síntese, espero ter conseguido evidenciar nesta dissertação a complexidade do trabalho com a leitura em turma de estudantes surdos e a complexidade das práticas de letramento envolvidas nesse contexto. Essa complexidade passa, primeiramente, pelo modo como os estudantes se engajam com o texto escrito, podendo frequentemente recorrer a uma leitura que decodifica, em detrimento de uma leitura que constrói sentidos globais expressos pelo texto. Em segundo lugar, estão os conhecimentos prévios. Em um contexto de minoria linguística, como é o caso dos surdos, que se inserem em espaços nos quais têm limitado acesso

à língua hegemônica, é preciso refletir sobre a série de conhecimentos, de natureza linguística, textual ou de mundo, que pode lhes faltar. E mais do que isso, em sala de aula, é preciso criar oportunidades para que essas possíveis faltas sejam identificadas, oportunizando, para isso, momentos em que os estudantes leiam coletivamente os textos, pois é no compartilhamento dessa leitura que surgem suas dúvidas e interpretações, que se evidenciam possíveis barreiras de compreensão, como aponta Sueli Fernandes (2003).

Além disso, o trabalho com a leitura e o letramento de surdos é complexo também pela necessidade de se usar uma língua de instrução diferente da língua que se pretende trabalhar. Fazer o movimento do texto em português para a Libras e da Libras para o texto demanda, do professor e dos alunos, atenção, cuidado e altas habilidades de reflexão metalinguística sobre ambas as línguas, de modo que, mesmo as discussões sendo feitas em língua de sinais, seja retomada, a todo momento, a referência, no texto escrito, daquilo que é discutido em Libras.

É o entendimento dessa complexidade que afasta o educador que trabalha com surdos de perspectivas que os colocariam em posição de deficiência, visto que, diante dos múltiplos fatores envolvidos nessas práticas, torna-se injusto, ou mesmo ilógico, atribuir a uma deficiência dos estudantes as dificuldades que eles podem apresentar. Cabe, então, a esse educador, compreender todos esses pontos elencados, bem como a perspectiva do estudante sobre a leitura e o letramento, seu histórico escolar, seu lugar social no mundo e as oportunidades de aprendizado que esse contexto lhe garantiu até o momento e, tendo isso em mente, ampliar essas oportunidades, promovendo, assim, o desenvolvimento das habilidades do estudante no que tange às práticas de letramento com as quais ele pode vir a se encontrar.

A pesquisa aqui apresentada se dedicou à análise de eventos que se desenrolaram durante uma única aula de uma única disciplina em curso e universidade específicos. Evidentemente, um estudo mais prolongado e com escopo ampliado poderiam tornar ainda mais evidentes os múltiplos fatores envolvidos em um trabalho com surdos que visa ao letramento, além de certamente poder desvendar outros fatores que aqui não foram contemplados. Esta pesquisa é apenas uma entre outras que já foram, estão sendo ou ainda serão desenvolvidas com o propósito de investigar um cenário ainda novo no Brasil, mas felizmente em expansão, relativo à presença de surdos nas universidades e aos desafios e às implicações dessa presença no que tange ao letramento desses estudantes.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn Jager. **Failures to comprehend and levels of processing in reading**. Urbana, Illinois: Bolt Beranek and Newman Inc, 1977. 45 p. Relatório técnico.
- AGAR, Michael. **Language Shock: Understanding the Culture of Conversation**. Nova York: William Morrow and Company Inc, 1994.
- AGAR, Michael. An Ethnography By Any Other Name.... **Forum: Qualitative Social Research**, v. 7, n. 4, set. 2006a.
- AGAR, Michael. Culture: Can You Take It Anywhere? **International Journal of Qualitative Methods**, v. 5, n. 2, 2006b.
- ALMEIDA, Rosemary de Souza; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Letramento de surdos no ensino superior: um estudo sobre práticas letradas. *In*: BARBOSA, Liliane Pereira; MOTA, Maria Alice. **Prática de leitura, escrita e literatura na educação básica**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 173-191.
- BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Desafios no Ensino-Aprendizagem da Segunda Língua Numa Proposta Bilíngue de Educação Para Surdos. **Línguas & Letras**, v. 20, n. 48, p. 174-193, 2020. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/23943>>. Acesso em: 29 set. 2023.
- BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatris; SIMIONI, Janaína Lazzarotto; ZANCHIN, Jaqueline. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 147-172, jan./abr. 2010.
- BIZIO, Lucimar. **Considerações sobre o ensino de língua portuguesa para surdos**. 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BLOMMAERT, Jan; DONG, Jie. **Ethnographic fieldwork: a beginner's guide**. Bristol: Multilingual Matters, 2010.
- BLOOME, David. Reading as a social process. *In*: HUTSON, Barbara; SILVERN, Steven; STICHT, Thomas. **Advances in Reading/Language Research: Literacy Through Family, Community and School Interaction**. v. 2. San Jose, CA: JAI Press, 1983. p. 165-195.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 22 out. 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 1 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 26 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Plano Nacional da Educação**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 28 dez. 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm>. Acesso em: 26 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 3 ago. 2021. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm>. Acesso em: 22 out. 2023.

BUCHOLTZ, Mary. The politics of transcription. **Journal of Pragmatics**, v. 32, n. 10, p. 1439–1465, set. 2000.

CAPOVILLA, Fernando C. A evolução nas abordagens à educação da criança surda: do Oralismo à Comunicação Total, e desta ao Bilingüismo. In: CAPOVILLA, Fernando C.; RAPHAEL, Walkiria. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da Língua de Sinais Brasileira**. 3 ed. São Paulo: Edusp, FNDE- MEC, 2006. p. 1479-1490.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; GREEN, Judith Lee; DIXON, Carol. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 20, n. 2, p. 7-38, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana. Entendendo a leitura. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 7-27, jan./jun. 2002.

COSTA, Cibele Fernandes da; SARDAGNA, Helena Venites. Educação de surdos: articulando história e legislação. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 16, n. 44, p.159-173, set./dez. 2021.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 127-150, dez. 2017.

GREEN, Judith Lee; BLOOME, David. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, James; HEATH, Shirley Brice; LAPP, Diane. **Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts**. Nova York: Macmillan Publishers, 1997. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/308052515_Ethnography_and_ethnographers_of_and_in_education_A_situated_perspective>. Acesso em: 10 jan. 2024.

GREEN, Judith Lee; DIXON, Carol; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.

GREEN, Judith; FRANQUIZ, Maria; DIXON, Carol. The Myth of the Objective Transcript: Transcribing as a Situated Act. **TESOL Quarterly**, v. 31, n. 1, p. 172–176, 1997.

HOFFMEISTER, Robert J.; CALDWELL-HARRIS, Catherine L. Acquiring English as a second language via print: The task for deaf children. **Cognition**, v. 132, n. 2, p. 229-242, 2014.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Angela. **Texto & Leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. 12 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 1988.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LACERDA, Cristina B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, Melbourne, v. 23, n. 2, p. 157-173, 1998.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LILLIS, Theresa; HARRINGTON, Kathy; LEA, Mary R.; MITCHELL, Sally. **Working with academic literacies**: case studies towards transformative practice. Anderson, South Carolina: Parlor Press, 2015.

LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, Oxford, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007.

LISBOA, Camila Ribeiro. “**Você sabe com quem está falando?**”: Concepções de Linguagens no ensino de português para surdos na Universidade. 2020. 123 f. Dissertação (Mestrado em em Letras: Estudos da Linguagem) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2020.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação em Língua Brasileira de Sinais: um direito dos surdos a ser assegurado. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 317-330, 2021.

LÓPEZ, Graciela Lima. O método etnográfico como um paradigma científico e sua aplicação na pesquisa. **Textura**, Canoas, n. 1, p. 45-50, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-44.

MARIZ, Luciana. **Práticas de letramento acadêmico em um curso de graduação em fonoaudiologia**: um estudo de caso. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

MOURA, Maria Cecília de; LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn M. R. História e Educação: o Surdo, a Oralidade e o Uso de Sinais. In: LOPES FILHO, Otacílio. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997.

PAPEN, Uta. Literacy research as ideological practice: Knowledge, Reflexivity and the Researcher. In: BLOOME, David; CASTANHEIRA, Maria Lucia; LEUNG, Constant; ROWSELL, Jennifer. **Re-theorizing literacy practices**: complex social and cultural contexts. Nova York: Taylor & Francis, 2019, p. 143-153.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Ensino/aprendizagem da leitura em Língua Portuguesa para/por adolescentes surdos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**, edição especial n. 15, p. 137-158, 2018.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de A. Letramento acadêmico para surdos: reflexões contemporâneas. **Olh@res**, v. 4, n. 1, p. 269-286, mai. 2016.

ROCHA, Terezinha Cristina da Costa. **Libras e língua portuguesa em sala de aula: da democratização do acesso ao Ensino Superior à participação de estudantes surdos em práticas de letramentos acadêmicos**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SALLES, Heloísa Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. Educação dos surdos: aspectos históricos e institucionais. *In*: SALLES, Heloísa Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica**. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, 2004. p. 54-63.

SILVA, Giselli Mara da. O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 905-933, 2014.

SILVA, Giselli Mara da; BARBOSA, Eva Araújo dos Reis. Uma experiência de ensino de português para surdos: ressignificando a aprendizagem de português na universidade. *In*: KUHN, Tanara Zingano; SCHOFFEN, Juliana Roquete; PERNA, Cristina Becker Lopes; ANTUNES, Aline Jéssica; CARILO, Michele Saraiva. **Português Língua Pluricêntrica: das políticas às práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 132-166.

SOARES, Magda. Letramento em verbete: o que é letramento? *In*: SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 13-25.

SPRADLEY, James P. **Participant observation**. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. Literacy Practices and Literacy Myths. *In*: SÄLJÖ, Roger. **The Written World: Studies in Literate Thought and Action**. Nova York: Springer-Verlag, 1988.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, 2003.

ANEXO 1 – Termos de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PARTICIPANTES

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada **“O letramento acadêmico de estudantes surdos da UFMG”**, conduzida pela aluna de mestrado Luísa de Castro Fajardo, que faz parte do projeto **“Educação Bilíngue e Práticas de Letramento de Alunos Surdos: o acesso às línguas no cotidiano escolar”**, coordenado pela professora Dra. Giselli Mara da Silva, da Universidade Federal de Minas Gerais. O projeto de pesquisa tem como objetivo investigar práticas de letramento acadêmico vivenciadas pelos estudantes surdos na UFMG, mediadas pelo português.

Caso você aceite participar desta pesquisa, você precisará autorizar a filmagem das aulas da disciplina de Português como Segunda Língua II; as aulas serão dadas normalmente, sendo que não serão propostas atividades extras. A filmagem das aulas deve ocorrer ao longo de todo o semestre letivo. Além disso, você precisará, também, concordar com a participação em eventuais entrevistas sobre os seus usos do português na universidade.

Caso você sinta constrangimento e/ou desconforto durante a realização das entrevistas ou durante a filmagem das aulas, você poderá desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Os riscos são mínimos para os participantes da pesquisa. A pesquisadora diminuirá ao máximo o desconforto causado pela filmagem. Diante de qualquer constrangimento apresentado pelo participante, a pesquisadora irá sugerir a interrupção do trabalho, a fim de garantir a liberdade de continuar ou não na pesquisa, caso este julgue oportuno. Você não é obrigado a participar do estudo e os resultados serão utilizados apenas para propósitos de pesquisa. As identidades dos participantes não serão reveladas e não são previstos riscos tardios decorrentes da pesquisa, nem aos indivíduos nem à coletividade. No caso de eventual dano, imediato ou tardio, decorrente desta pesquisa, você também tem direito de ser indenizado pelo pesquisador. A pesquisadora irá guardar as informações sobre a pesquisa durante 5 anos, na Faculdade de Letras da UFMG.

A fim de garantir o anonimato de todos os participantes, em nenhum momento seu nome será utilizado na divulgação dos dados da pesquisa nem sua imagem nas filmagens. Vamos analisar as aulas e as entrevistas, observando questões sobre o letramento acadêmico de surdos. A sua participação nesse estudo é voluntária, ou seja, você não será pago para participar dele. No entanto, você não terá quaisquer gastos ao participar desta pesquisa.

Caso surja qualquer dúvida ou problema relacionado aos procedimentos adotados nesta pesquisa, você poderá contatar a pesquisadora responsável na Faculdade de Letras da UFMG através do e-mail: luisafajardo13@gmail.com. Ou sua orientadora através do e-mail: gisellimara@gmail.com ou do telefone (31) 3409-3840. Você pode também buscar informações sobre aspectos éticos desta pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, localizado na Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Espera-se que o resultado desta pesquisa contribua com os estudos de letramentos acadêmicos e especificamente com os pesquisadores do campo do letramento acadêmico de surdos. Os

resultados podem ainda, potencialmente, trazer contribuições para se pensar metodologias de ensino de português como segunda língua.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a) e deseje colaborar com esta pesquisa, pedimos que assine o presente termo externando o seu consentimento em duas vias, uma das quais ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora. Agradecemos pela sua participação.

Eu, _____, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa, informo que assisti à tradução deste termo de consentimento para a Libras, tirei todas as minhas dúvidas sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Assinatura do participante

Nome do participante: _____

Telefone e/ou e-mail: _____

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20__.

Profa. Dra. Giselli Mara da Silva
Orientadora - FALE/UFMG

Luísa de Castro Fajardo
Aluna do mestrado – POSLIN/UFMG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PARTICIPANTES

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada **“O letramento acadêmico de estudantes surdos da UFMG”**, conduzida pela aluna de mestrado Luísa de Castro Fajardo, que faz parte do projeto **“Educação Bilíngue e Práticas de Letramento de Alunos Surdos: o acesso às línguas no cotidiano escolar”**, coordenado pela professora Dra. Giselli Mara da Silva, da Universidade Federal de Minas Gerais. O projeto de pesquisa tem como objetivo investigar práticas de letramento acadêmico vivenciadas pelos estudantes surdos na UFMG, mediadas pelo português.

Caso você aceite participar desta pesquisa, você precisará autorizar a filmagem das aulas da disciplina de Português como Segunda Língua II; as aulas serão dadas normalmente. A filmagem das aulas deve ocorrer ao longo de todo o semestre letivo. Além disso, você precisará, também, concordar com a participação em eventuais entrevistas sobre seu trabalho junto aos estudantes surdos da UFMG.

Caso você sinta constrangimento e/ou desconforto durante a realização das entrevistas ou durante a filmagem das aulas, você poderá desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Os riscos são mínimos para os participantes da pesquisa. A pesquisadora diminuirá ao máximo o desconforto causado pela filmagem. Diante de qualquer constrangimento apresentado pelo participante, a pesquisadora irá sugerir a interrupção do trabalho, a fim de garantir a liberdade de continuar ou não na pesquisa, caso este julgue oportuno. Você não é obrigado a participar do estudo e os resultados serão utilizados apenas para propósitos de pesquisa. As identidades dos participantes não serão reveladas e não são previstos riscos tardios decorrentes da pesquisa, nem aos indivíduos nem à coletividade. No caso de eventual dano, imediato ou tardio, decorrente desta pesquisa, você também tem direito de ser indenizado pelo pesquisador. A pesquisadora irá guardar as informações sobre a pesquisa durante 5 anos, na Faculdade de Letras da UFMG.

A fim de garantir o anonimato de todos os participantes, em nenhum momento seu nome será utilizado na divulgação dos dados da pesquisa nem sua imagem nas filmagens. Vamos analisar as aulas e as entrevistas, observando questões sobre o letramento acadêmico de surdos. A sua participação nesse estudo é voluntária, ou seja, você não será pago para participar dele. No entanto, você não terá quaisquer gastos ao participar desta pesquisa.

Caso surja qualquer dúvida ou problema relacionado aos procedimentos adotados nesta pesquisa, você poderá contatar a pesquisadora responsável na Faculdade de Letras da UFMG através do e-mail: luisafajardo13@gmail.com. Ou sua orientadora através do e-mail: gisellimara@gmail.com ou do telefone (31) 3409-3840. Você pode também buscar informações sobre aspectos éticos desta pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, localizado na Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Espera-se que o resultado desta pesquisa contribua com os estudos de letramentos acadêmicos e especificamente com os pesquisadores do campo do letramento acadêmico de surdos. Os resultados podem ainda, potencialmente, trazer contribuições para se pensar metodologias de ensino de português como segunda língua.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a) e deseje colaborar com esta pesquisa, pedimos que assine o presente termo externando o seu consentimento em duas vias, uma das quais ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora. Agradecemos pela sua participação.

Eu, _____, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa, informo que tirei todas as minhas dúvidas sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Assinatura do participante

Nome do participante: _____

Telefone e/ou e-mail: _____

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20 ____.

Profa. Dra. Giselli Mara da Silva
Orientadora - FALE/UFMG

Luísa de Castro Fajardo
Aluna do mestrado – POSLIN/UFMG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO

Os alunos e profissionais da instituição sob sua coordenação estão sendo convidados para participar da pesquisa intitulada **“O letramento acadêmico de estudantes surdos da UFMG”**, conduzida pela aluna de mestrado Luísa de Castro Fajardo, que faz parte do projeto **“Educação Bilíngue e Práticas de Letramento de Alunos Surdos: o acesso às línguas no cotidiano escolar”**, coordenado professora Dra. Giselli Mara da Silva, da Universidade Federal de Minas Gerais. O projeto de pesquisa tem como objetivo investigar práticas de letramento acadêmico vivenciadas pelos estudantes surdos na UFMG, mediadas pelo português.

A pesquisa envolverá: (i) a filmagem das aulas da disciplina de Português como Segunda Língua II, ministradas pela pesquisadora, durante o primeiro semestre letivo de 2023, bem como (ii) a realização de entrevistas, também filmadas, com os alunos, professores, intérpretes e outros profissionais; e (iii) a coleta de textos e atividades usadas na sala.

Caso os participantes sintam constrangimento e/ou desconforto durante a realização da observação das aulas e das entrevistas, poderão desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum prejuízo e, caso você, como responsável pela instituição, julgue que a coleta deve ser interrompida por algum motivo, você poderá manifestar sua decisão que será acatada prontamente.

Os riscos são mínimos para os participantes da pesquisa. O pesquisador diminuirá ao máximo o desconforto causado pela realização da entrevista e da filmagem. Diante de qualquer constrangimento apresentado pelo participante, a pesquisadora irá sugerir a interrupção do trabalho, a fim de garantir a liberdade de continuar ou não na pesquisa, caso este julgue oportuno. Os alunos e profissionais não são obrigados a participar do estudo e os resultados serão utilizados apenas para propósitos de pesquisa. As identidades dos participantes não serão reveladas e não são previstos riscos tardios decorrentes da pesquisa, nem aos indivíduos nem à coletividade. No caso de eventual dano, imediato ou tardio, decorrente desta pesquisa aos estudantes ou profissionais da instituição, estes têm direito de serem indenizados pela pesquisadora. Os dados da pesquisa serão armazenados pela pesquisadora durante o período de 5 anos após a realização da pesquisa, na Faculdade de Letras da UFMG.

Vamos analisar as filmagens das aulas e as entrevistas a fim de compreender como os alunos surdos se engajam em práticas de letramento na instituição, bem como suas opiniões sobre esse processo, de modo a levantar as necessidades dos estudantes no que tange ao uso do português na universidade. A fim de garantir o anonimato de todos os participantes, em nenhum momento os nomes dos alunos, professores, intérpretes e outros profissionais da instituição serão utilizados na divulgação dos dados da pesquisa. Não serão divulgados também imagens dos participantes. A participação neste estudo é voluntária, ou seja, não haverá pagamento aos participantes. Além disso, a participação na pesquisa não vai implicar gastos por parte deles.

Caso surja qualquer dúvida ou problema relacionado aos procedimentos adotados nesta pesquisa, você poderá contatar a pesquisadora responsável na Faculdade de Letras da UFMG através do e-mail: luisafajardo13@gmail.com. Ou sua orientadora através do e-mail: gisellimara@gmail.com ou do telefone (31) 3409-3840. Você pode também buscar informações sobre aspectos éticos desta pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG,

localizado na Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Espera-se que o resultado desta pesquisa contribua com os estudos de letramentos acadêmicos e especificamente com os pesquisadores do campo do letramento acadêmico de surdos. Os resultados podem ainda, potencialmente, trazer contribuições para se pensar metodologias de ensino de português como segunda língua.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a) e deseje colaborar com esta pesquisa, pedimos que assine o presente termo, externando o seu consentimento em duas vias, uma das quais ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora.

Agradecemos pela sua contribuição.

Eu, _____, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo que a pesquisadora colete dados na instituição pela qual sou responsável.

Assinatura do responsável pela instituição

Nome da instituição: _____

Telefone e/ou e-mail: _____

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20____.

Profa. Dra. Giselli Mara da Silva

Orientadora - FALE/UFMG

Luísa de Castro Fajardo

Aluna do mestrado – POSLIN/UFMG

ANEXO 2 – Roteiro das entrevistas

Intérpretes

Perguntas demográficas

1. Qual sua data de nascimento?
2. Onde você nasceu?
 - a. E onde mora hoje? Há quanto tempo?
3. Qual a sua formação?

Contato com a Libras

1. Como e quando foi o seu primeiro contato com a Libras?
2. O que te levou a ser intérprete de Libras?

Experiências profissionais

1. Há quanto tempo você é intérprete de Libras?
2. Em quais ambientes e contextos você trabalha ou já trabalhou?
3. (Joana) Há quanto tempo você é intérprete na UFMG?
4. Para você, o que é mais fácil e o que é mais difícil no trabalho de interpretação dentro da universidade?

Disciplina de Português como Segunda Língua II

1. O que você se lembra da disciplina de Português como Segunda Língua II em que você atuou no primeiro semestre de 2023?
2. Você se lembra de algo que foi particularmente fácil ou particularmente desafiador em sua atuação nessa disciplina?
3. Quais as diferenças você acha que existem entre interpretar uma disciplina de Linguística ou disciplina teórica de outra área e interpretar uma disciplina de Português como Segunda Língua especificamente?
4. Leia o parágrafo a seguir:

Profissionalmente, tenho uma longa carreira que se iniciou na Escola Especial Concórdia em Porto Alegre. Nesta escola, fui professora de surdos na Educação Fundamental, uma oportunidade que determinou minha atuação profissional. Morei em Caxias do Sul/RS e fui professora e coordenadora pedagógica na Escola Municipal Helen Keller. Neste período, me graduei em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Tive a oportunidade de ter aulas com a linguista Heloisa Feltes que muito me incentivou a tentar o mestrado em Linguística da PUCRS. Conquistei o meu espaço na PUCRS e fiz o mestrado e parte do meu doutorado nesta universidade. Tive também a oportunidade de estar um ano e meio na University of Connecticut nos Estados Unidos trabalhando nas minhas pesquisas do curso de doutorado com a supervisão da Dra. Diane Lillo-Martin.

- a. O trecho “fiz o mestrado e parte do meu doutorado nesta universidade” gerou uma grande dificuldade de interpretação por parte dos alunos. O que você acha que pode ter levado a essa incompreensão?
- b. Como você interpretaria toda a frase *Conquistei o meu espaço na PUCRS e fiz o mestrado e parte do meu doutorado nesta universidade*?

Alunos

Perguntas demográficas

1. Qual sua data de nascimento?
2. Onde você nasceu?
 - a. Onde mora hoje? Há quanto tempo?
3. Você trabalha? Se sim, com o quê e há quanto tempo?
4. Você já fez outra graduação antes? Se sim, qual?

Histórico da surdez

1. Você pode me contar sua história com a surdez? Você nasceu surdo?
2. Tem algum outro surdo na sua família?
3. Como você aprendeu a língua de sinais?

Histórico escolar

1. Em que tipo(s) de escola(s) você estudou ao longo da sua trajetória? Escolas inclusivas? Escolas bilíngues?
 - a. Se não foram escolas bilíngues, quais recursos de acessibilidade eram garantidos a você?
2. Como se dava a sua interação com seus colegas e professores?
3. O que você lembra de como eram as suas aulas de Português?
4. Você lembra de aulas ou atividades de leitura especificamente? Como elas eram?

Experiências acadêmicas

1. Aos que já fizeram outro curso antes:
 - a. Como se dava sua interação com seus colegas e professores lá?
 - b. Quais recursos de acessibilidade eram garantidos a você?
 - c. Quais eram as demandas de leitura durante esse curso?
 - d. Em que a experiência que você tem no Letras-Libras se parece com sua primeira experiência acadêmica? E em que se diferencia?
2. O que te despertou o interesse por cursar Letras-Libras?
3. Como é sua interação com colegas e professores no Letras-Libras?
 - a. E na UFMG em geral?
4. O que é mais difícil na universidade hoje? E o que é mais fácil?
5. Quais são as demandas de leitura na sua vida hoje, dentro da universidade?

6. Qual é a importância da leitura para você?
7. Você se considera um bom leitor? Por que sim ou por que não?
8. E um bom aluno, você se considera? Por que sim ou por que não?

Disciplina de Português como Segunda Língua II

1. O que você se lembra das aulas de Português como Segunda Língua II, do primeiro semestre de 2023?
2. Você se lembra de momentos da disciplina em que teve que ler e sinalizar um texto?
 - a. Quais dificuldades você tem ou teria para fazer isso?
3. (Daniel, Maíra e José) Em determinado momento da disciplina, eu designei um trecho específico do texto para você ler e resumir em Libras.

(Daniel) Atualmente, sou professora e pesquisadora na Universidade Federal de Santa Catarina no Centro de Comunicação e Expressão – CCE, no Departamento de Artes e Libras. Atuo nos Cursos de Letras Língua Brasileira de Sinais. Coordeno o Núcleo de Aquisição de Línguas de Sinais – NALS onde desenvolvemos vários projetos de pesquisa e extensão. Entre eles, temos o Projeto de Desenvolvimento Bilingue Bimodal, carinhosamente referido como Bibibi (binacional, bilíngue, bimodal), é um projeto de pesquisa envolvendo os Estados Unidos e o Brasil, financiado pela National Institute of Health. Outro projeto em andamento é o Inventário Nacional de Libras, ele conta com financiamento do CNPQ e do IPHAN/Ministério da Cultura. O Inventário Nacional de Libras conta com vários sub-projetos sob a responsabilidade de diferentes pesquisadores do país, entre eles, temos o Corpus de Libras, sob minha coordenação, está sendo consolidado a partir da Grande Florianópolis e integrará gradativamente outras grandes cidades do país. O objetivo principal do Inventário Nacional de Libras é constituir um acervo representativo da Libras de diferentes regiões do país para referência de pesquisadores e professores e para subsidiar políticas linguísticas da Libras.

(Maíra) Profissionalmente, tenho uma longa carreira que se iniciou na Escola Especial Concórdia em Porto Alegre. Nesta escola, fui professora de surdos na Educação Fundamental, uma oportunidade que determinou minha atuação profissional. Morei em Caxias do Sul/RS e fui professora e coordenadora pedagógica na Escola Municipal Helen Keller. Neste período, me graduei em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Tive a oportunidade de ter aulas com a linguista Heloisa Feltes que muito me incentivou a tentar o mestrado em Linguística da PUCRS. Conquistei o meu espaço na PUCRS e fiz o mestrado e parte do meu doutorado nesta universidade. Tive também a oportunidade de estar um ano e meio na University of Connecticut nos Estados Unidos trabalhando nas minhas pesquisas do curso de doutorado com a supervisão da Dra. Diane Lillo-Martin.

(José) Meu objetivo sempre foi estudar a língua de sinais brasileira. Realizei pesquisas analisando a estrutura da língua de sinais e o processo de aquisição de crianças surdas filhas de pais surdos. Nesta caminhada, também atuei como intérprete de língua de sinais e na formação de profissionais intérpretes. Tive também muitas oportunidades de

trabalhar na formação de professores para surdos, o que motivou a publicação do meu primeiro livro “A educação de surdos: a aquisição da linguagem” e demais publicações. Atuei como professora e pesquisadora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e na Universidade Luterana do Brasil.

Em vez de resumi-lo, você sinalizou o trecho por completo. Consegue pensar no que te levou a fazer isso?

4. (Henrique) Em determinado momento da disciplina, eu designei um trecho específico do texto para você ler e resumir em Libras. Em vez de resumi-lo, todos os seus colegas sinalizaram o trecho por completo, apenas você o resumiu de fato. Consegue pensar no que te levou a fazer isso?
5. Para você, fazer um resumo, em língua de sinais, de um texto em português é fácil?
 - a. Mais fácil ou mais difícil do que interpretar o texto por completo?
6. (Maíra) Você pode ler a frase abaixo para mim e passá-la para a língua de sinais? Dessa vez sem resumir mesmo!

“Profissionalmente, tenho uma longa carreira que se iniciou na Escola Especial Concórdia em Porto Alegre. Nesta escola, fui professora de surdos na Educação Fundamental.”

- a. A sinalização [EU JÁ SER PROFESSOR SURDO DENTRO EDUCAÇÃO] parece uma interpretação adequada do trecho específico “fui professora de surdos na Educação Fundamental”?

ANEXO 3 – Matriz curricular do curso de Letras-Libras da UFMG

Período	Código	Disciplina	Cred	CH	Pré-requisitos de referência
1º	LET 491	Introdução à linguística geral	4	60	---
	LET492	Introdução à linguística das línguas de sinais	4	60	---
	LET 493	Português como segunda língua 1	4	60	---
	LET 494	Introdução aos estudos literários	4	60	---
	LET 495	Fundamentos da educação de surdos	4	60	---
2º	LET 496	Fonética e fonologia das línguas de sinais	4	60	Introdução à linguística das línguas de sinais
	LET 497	Português como segunda língua 2	4	60	Português como segunda língua 1
	LET 498	Libras 1	4	60	---
	LET 499	Literatura Surda	4	60	---
	LET 500	Estudos surdos	4	60	---
3º	LET 501	Morfologia das línguas de sinais	4	60	Introdução à linguística das línguas de sinais
	LET 502	Português para fins acadêmicos	4	60	Português como segunda língua 2
	LET503	Libras 2	4	60	Libras 1
	LET504	Sociolinguística, bilinguismo e surdez	4	60	---
	LET505	Políticas educacionais para surdos e para a diversidade	4	60	---
4º	LET 506	Sintaxe das línguas de sinais	4	60	Introdução à linguística das línguas de sinais
	UNI001	Inglês instrumental I	4	60	---
	LET 507	Libras 3	4	60	Libras 2
	LET 508	Semântica e pragmática das línguas de sinais	4	60	Introdução à linguística das línguas de sinais
	LET509	Linguística Aplicada ao ensino de línguas	4	60	---
5º	LET510	Estudos da aquisição da linguagem – L1	4	60	Introdução à linguística das línguas de sinais
	LET511	Escrita de Sinais 1	4	60	---
	LET 512	Libras 4	4	60	Libras 3
	*	Optativa	4	60	---
	CAE001	Sociologia da Educação	4	60	---
6º	LET513	Estudos da aquisição da linguagem – L2	4	60	Estudos da aquisição da linguagem – L1
	CAE002	Psicologia da Educação: desenvolvimento e aprendizagem (FaE)	4	60	---
	LET514	Escrita de Sinais 2	4	60	Escrita de Sinais 1
	LET 515	Fundamentos metodológicos de ensino de Literatura Surda	4	60	Literatura Surda
	*	Optativa	4	60	---
7º	LET 516	Linguística Comparada e Línguas de Sinais	4	60	Introdução à linguística das línguas de sinais
	LET 517	Linguística Aplicada ao Ensino I	4	60	---
	LET 518	Fundamentos Metodológicos do Ensino de Libras como L1	4	60	---
	*	Optativa	4	60	---

	*	Formação livre	4	60	---
8º	LET 519	Fundamentos Metodológicos do Ensino de Libras como L2	4	60	---
	LET 520	Linguística Aplicada ao Ensino II	4	60	---
	LET521	Análise da Prática e Estágio 1	9	135	---
	*	Optativa	4	60	---
9º	LET 522	Introdução aos estudos da tradução e interpretação intermodal	4	60	---
	LET 523	Linguística Aplicada ao Ensino III	4	60	---
	LET524	Análise da Prática e Estágio 2	9	135	Análise da Prática e Estágio 1
	*	Optativa	4	60	---
10º	LET525	Recursos tecnológicos aplicados ao ensino	4	60	---
	LET526	Laboratório de Elaboração de Materiais Didáticos	4	60	---
	LET527	Análise da Prática e Estágio 3	9	135	Análise da Prática e Estágio 2
	*	Optativa	4	60	---
Disciplinas optativas					
Relação de Atividades Optativas	LET528	Estudos temáticos em linguística aplicada	4	60	a definir no momento da oferta
	LET529	Estudos temáticos em linguística de línguas de sinais	4	60	a definir no momento da oferta
	LET530	Estudos temáticos em estudos surdos	4	60	a definir no momento da oferta
	LET531	Estudos temáticos em educação de surdos	4	60	a definir no momento da oferta
	LET532	Tópicos em Formação Avançada	4	60	
	LET533	Atividades acadêmico-científico-culturais A	1	15	
	LET534	Atividades acadêmico-científico-culturais B	2	30	
	LET535	Atividades acadêmico-científico-culturais C	4	60	

Fonte: <<https://libras.letras.ufmg.br/curso/conteudo-programatico>>. Acesso em: 6 fev. 2024

ANEXO 4 – Biografia da Profa. Dra. Ronice Quadros

Biografia

Profissionalmente, tenho uma longa carreira que se iniciou na **Escola Especial Concórdia** em Porto Alegre. Nesta escola, fui professora de surdos na Educação Fundamental, uma oportunidade que determinou minha atuação profissional. Morei em Caxias do Sul/RS e fui professora e coordenadora pedagógica na Escola Municipal Helen Keller. Neste período, me graduei em Pedagogia pela **Universidade de Caxias do Sul**. Tive a oportunidade de ter aulas com a linguista Heloisa Feltes que muito me incentivou a tentar o mestrado em Linguística da **PUCRS**. Conquistei o meu espaço na PUCRS e fiz o mestrado e parte do meu doutorado nesta universidade. Tive também a oportunidade de estar um ano e meio na **University of Connecticut** nos Estados Unidos trabalhando nas minhas pesquisas do curso de doutorado com a supervisão da Dra. Diane Lillo-Martin. Meu objetivo sempre foi estudar a língua de sinais brasileira. Realizei pesquisas analisando a estrutura da língua de sinais e o processo de aquisição de crianças surdas filhas de pais surdos. Nesta caminhada, também atuei como **intérprete de língua de sinais** e na formação de profissionais intérpretes. Tive também muitas oportunidades de trabalhar na formação de professores para surdos, o que motivou a publicação do meu primeiro livro “A educação de surdos: a aquisição da linguagem” e **demais publicações**. Atuei como professora e pesquisadora na **Universidade Federal do Rio Grande do Sul** e na **Universidade Luterana do Brasil**.

Atualmente, sou professora e pesquisadora na **Universidade Federal de Santa Catarina** no Centro de Comunicação e Expressão – **CCE**, no Departamento de Artes e Libras. Atuo nos **Cursos de Letras Língua Brasileira de Sinais**. Coordeno o **Núcleo de Aquisição de Línguas de Sinais – NALS** onde desenvolvemos vários projetos de pesquisa e extensão. Entre eles, temos o **Projeto de Desenvolvimento Bilíngue Bimodal**, carinhosamente referido como Bibibi (binacional, bilíngue, bimodal), é um projeto de pesquisa envolvendo os Estados Unidos e o Brasil, financiado pela *National Institute of Health*. Outro projeto em andamento é o Inventário Nacional de Libras, ele conta com financiamento do *CNPQ* e do *IPHAN/Ministério da Cultura*. O Inventário Nacional de Libras conta com vários sub-projetos sob a responsabilidade de diferentes pesquisadores do país, entre eles, temos o Corpus de Libras, sob minha coordenação, está sendo consolidado a partir da Grande Florianópolis e integrará gradativamente outras grandes cidades do país. O objetivo principal do Inventário Nacional de Libras é constituir um acervo representativo da Libras de diferentes regiões do país para referência de pesquisadores e professores e para subsidiar políticas linguísticas da Libras.

Eu sou filha de pais surdos (**CODA** – Children of Deaf Adults), Eni Marques de Quadros e Ilse Muller de Quadros. Tenho uma irmã, Renate, que também é ouvinte como eu, nós adquirimos a língua de sinais brasileira com nossos pais e a comunidade surda e o português com as pessoas ouvintes que convivemos ao longo da nossa infância. A língua de sinais é, portanto, além do português, minha língua nativa. Me casei com Delamar Negri Weber Junior, uma pessoa que veio para ficar nessa minha trajetória. Temos uma filha chamada Raquel de Quadros Weber, que é um brilho especial nas nossas vidas.

ANEXO 5 – Atividade: Apresentações de pesquisadores



Giselli Mara da Silva

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestra em Educação e graduada em Letras pela mesma instituição. Desde 2004, atua na área de Libras e educação de surdos, tendo sido professora de Português como Segunda Língua para surdos no Ensino Fundamental e formadora em cursos para professores. É professora da Faculdade de Letras da UFMG, onde atua nos cursos de Letras, Letras-Libras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, bem como em projetos de pesquisa e extensão voltados à temática do ensino de português para surdos. Publicou recentemente um livro didático de português para crianças surdas.

Texto extraído da seção “Sobre os(as) autores(as)” do livro *Vamos juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento: Me virando no dia a dia*. Ano de publicação: 2021.

a) Qual a formação da professora Giselli?

b) Onde a professora Giselli fez o seu mestrado?

c) Quais profissões a professora Giselli já teve?

d) Qual sua profissão atual?

e) Qual assunto ela pesquisa na universidade?

f) Assinale as palavras que podem substituir o “bem como” no texto da professora:

- | | |
|----------------------------------|--------------------------------------|
| ☐ como | ☐ não |
| ☐ contudo | ☐ por exemplo |
| ☐ e | ☐ sempre |
| ☐ menos | ☐ também |

Tipo de curso	Pessoa que <u>está</u> <u>realizando</u> a formação	Pessoa que já concluiu a formação
<u>Graduação</u>	Graduando/a	Graduado/a
Bacharelado	Bacharelando/a	Bacharel/a
Licenciatura	Licenciando/a	Licenciado/a
<u>Pós-graduação</u>	Pós-graduando/a	Pós-graduado/a
Especialização	-	-
Mestrado	Mestrando/a	Mestre/a (Ms.)
Doutorado	Doutorando/a	Doutor/a (Dr./Dra.)



Guilherme Lourenço

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5326894531503471>

ID Lattes: 5326894531503471

Última atualização do currículo em 23/03/2023

Doutor em Linguística Teórica e Descritiva pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Minas Gerais, com período sanduíche na Purdue University (IN/USA). Mestre e licenciado em Letras/Inglês também pela Faculdade de Letras da UFMG. É professor da Faculdade de Letras da UFMG, atuando principalmente no Curso de Graduação em Letras-Libras. Já lecionou na Universidade de Brasília (UnB), na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e também atuou no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS/SEE-MG, com capacitação e formação de intérpretes educacionais de Língua de Sinais. Tem experiência nas áreas de Linguística de línguas de sinais e de Tradução e Interpretação de Libras/LP, atuando principalmente nos seguintes temas: Libras, Morfossintaxe de Línguas de Sinais, formação de tradutores/intérpretes de Libras. É membro pesquisador do Núcleo de Estudos em Libras, Surdez e Bilinguismo (NeLIS), atuando nas seguintes linhas de pesquisa: (i) descrição e análise das Línguas de Sinais; e (ii) Tradução e Interpretação em Libras/Português. (Texto informado pelo autor)

Texto extraído do currículo *lattes* do professor Guilherme. Acesso em: 31 mar. 2023.

a) Qual a formação do professor Guilherme?

b) Onde o professor Guilherme fez seu doutorado?

c) Quais profissões o professor Guilherme já teve?

d) Qual sua profissão atual?

e) Quais assuntos ele pesquisa na universidade?

f) O que é estudado em no campo “Morfossintaxe de Línguas de Sinais”?

Área	O que é estudado
<i>Fonética e fonologia</i>	Sons de uma língua
<i>Morfologia</i>	Estrutura interna das palavras
<i>Sintaxe</i>	Formação de frases
<i>Semântica</i>	Sentido das frases ou das palavras
<i>Lexicologia</i>	Conjunto das palavras de uma língua
<i>Pragmática</i>	Usos das frases em contextos reais



Biografia

Profissionalmente, tenho uma longa carreira que se iniciou na **Escola Especial Concórdia** em Porto Alegre. Nesta escola, fui professora de surdos na Educação Fundamental, uma oportunidade que determinou minha atuação profissional. Morei em Caxias do Sul/RS e fui professora e coordenadora pedagógica na Escola Municipal Helen Keller. Neste período, me graduei em Pedagogia pela **Universidade de Caxias do Sul**. Tive a oportunidade de ter aulas com a linguista Heloisa Feltes que muito me incentivou a tentar o mestrado em Linguística da **PUCRS**. Conquistei o meu espaço na PUCRS e fiz o mestrado e parte do meu doutorado nesta universidade. Tive também a oportunidade de estar um ano e meio na **University of Connecticut** nos Estados Unidos trabalhando nas minhas pesquisas do curso de doutorado com a supervisão da Dra. Diane Lillo-Martin. Meu objetivo sempre foi estudar a língua de sinais brasileira. Realizei pesquisas analisando a estrutura da língua de sinais e o processo de aquisição de crianças surdas filhas de pais surdos. Nesta caminhada, também atuei como **intérprete de língua de sinais** e na formação de profissionais intérpretes. Tive também muitas oportunidades de trabalhar na formação de professores para surdos, o que motivou a publicação do meu primeiro livro "A educação de surdos: a aquisição da linguagem" e **demais publicações**. Atuei como professora e pesquisadora na **Universidade Federal do Rio Grande do Sul** e na **Universidade Luterana do Brasil**.

Atualmente, sou professora e pesquisadora na **Universidade Federal de Santa Catarina** no Centro de Comunicação e Expressão – **CCE**, no Departamento de Artes e Libras. Atuo nos **Cursos de Letras Língua Brasileira de Sinais**. Coordeno o **Núcleo de Aquisição de Línguas de Sinais – NALS** onde desenvolvemos vários projetos de pesquisa e extensão. Entre eles, temos o **Projeto de Desenvolvimento Bilíngue Bimodal**, carinhosamente referido como Bibibi (binacional, bilíngue, bimodal), é um projeto de pesquisa envolvendo os Estados Unidos e o Brasil, financiado pela *National Institute of Health*. Outro projeto em andamento é o Inventário Nacional de Libras, ele conta com financiamento do **CNPQ** e do **IPHAN/Ministério da Cultura**. O Inventário Nacional de Libras conta com vários sub-projetos sob a responsabilidade de diferentes pesquisadores do país, entre eles, temos o Corpus de Libras, sob minha coordenação, está sendo consolidado a partir da Grande Florianópolis e integrará gradativamente outras grandes cidades do país. O objetivo principal do Inventário Nacional de Libras é constituir um acervo representativo da Libras de diferentes regiões do país para referência de pesquisadores e professores e para subsidiar políticas linguísticas da Libras.

Eu sou filha de pais surdos (**CODA** – Children of Deaf Adults), Eni Marques de Quadros e Ilse Muller de Quadros. Tenho uma irmã, Renate, que também é ouvinte como eu, nós adquirimos a língua de sinais brasileira com nossos pais e a comunidade surda e o português com as pessoas ouvintes que convivemos ao longo da nossa infância. A língua de sinais é, portanto, além do português, minha língua nativa. Me casei com Delamar Negri Weber Junior, uma pessoa que veio para ficar nessa minha trajetória. Temos uma filha chamada Raquel de Quadros Weber, que é um brilho especial nas nossas vidas.

Texto extraído da biografia da profa. Ronice, no site da UFSC: <https://ronice.paginas.ufsc.br/biografia/>. Acesso em: 31 mar. 2023.

a) Qual a formação da professora Ronice?

b) Onde a professora Ronice se formou? _____

c) Onde ela fez seu mestrado? _____

d) E onde ela fez seu doutorado? _____

e) Quais profissões a professora Ronice já teve?

f) Qual sua profissão atual?

g) Quais assuntos ela pesquisa na universidade?

h) Ter sido professora de surdos na Escola Especial Concórdia *determinou a atuação profissional da Ronice*. O que isso significa?

i) Ronice foi aluna ou professora da linguista Heloisa Feltes? _____

j) O que levou Ronice a publicar seu livro *A educação de surdos: a aquisição da linguagem*?

k) Por que o apelido do **Projeto de Desenvolvimento Bilingue Bimodal** é *Bibibi*?

l) O que é o Inventário Nacional de Libras e qual seu objetivo?

m) Como Ronice aprendeu a língua de sinais?

n) E como ela aprendeu o português?

Fonte: Dados da pesquisa.